

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2023/1.

SZERKESZTŐSÉG

Rapos Nóra

főszerkesztő

Mohay Domonkos – Békefi Teodóra
Chrappán Magdolna – Czető Krisztina –
Kimmel Magdolna

szerkesztőségi titkár
Tanulmányok

Lénárd Sándor – Podráczky Judit
Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett
Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit
Fúzi Beatrix – Horváth László
Nagy Krisztina – Buzás Boglárka
Pénzes Dávid

Műhelyek, tanuló közösségek
Iskolateremtők
Szemle
Eszmecsere
olvasószerkesztő
tördelőszerkesztő

A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

A folyóirat online elérhetősége: <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/>

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.



SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Breznányi László, Csépe Valéria, Gyarmathy Éva, Lénárd Sándor, Medgyes Péter, Molnár György, Molnár Katalin, Námesztovszky Zsolt, Patkós András, Réti Mónika, Révai Nóra, Revákné Markóczi Ibolya, Serfőző Mónika, Sió László, Szabó Tamás Péter, Szivák Judit

ISSN 0133–2570 (offline)

ISSN 2732–3463 (online)

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.4



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

Főszerkesztői előszó.....	4
---------------------------	---

Tanulmányok

A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek befolyásolásának lehetőségei...7 <i>Mezei Tímea – Fejes József Balázs</i>	
Tanító és óvodapedagógus hallgatók matematikai szorongásának vizsgálata matematikai képzésük tükrében.....	36
<i>Ökördi Réka – Kulman Katalin– Bagota Mónika</i>	

Műhelyek, tanuló közösségek

A mentorálás, mint szakmai tapasztalatszerzés – mentorok vélekedése szerepük előnyeiről.....	57
<i>Horváth Gergely</i>	

Iskolateremtők

„Tiszteljük és becsüljük meg azt a szakmát és azt a tudást, ami az egyetem által elérhető!” – interjú Brezsnnyánszky László professzor úrral.....	77
<i>Bicsák Zsanett Ágnes – Kiss Dávid – Papp Hunor – Tóth Emese – Ceglédi Tímea</i>	

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető.....	95
<i>Fúzi Beatrix és Horváth László</i>	
Didaktika és digitalizáció.....	96
<i>Buda András</i>	

Szemle

Ildikó Lázár (2022). Mirrors and Windows in Language Teacher Education. Intercultural Competence and Reform Pedagogy. Cambridge Scholar Publishing.....	106
<i>Kimmel Magdolna</i>	
Hamar Pál: Testnevelés: Tudomány – Tervezés – Oktatás – Értékelés.....	115
<i>Borosán Livia</i>	

Főszerkesztői előszó

A közel ötven éves múltra visszatekintő *Pedagógusképzés* folyóirat évtizedek óta a meghatározó folyóiratok közé tartozik a hazai neveléstudomány területén. Elsődleges célja, hogy szakmai és tájékoztató fórumot teremtsen a pedagógusképzőknek, valamint hogy publikálási lehetőséget biztosítson számukra. Különböző rovataiban elsősorban a pedagógusképzéshez, tágabb értelemben a pedagógusok szakmai tanulásához kapcsolódó témákban közöl írásokat.

A folyóirat első példányát a Művelődésügyi Minisztérium adta ki 1974-ben. Megalakulása óta több változási perióduson ment át. 1996-ban levált a minisztérium kiadói ellenőrzéséről, „civil” szaklappá vált, és 2003-tól sajátos profillal a pedagógiai szaklapok egyike lett. Jelenleg a Tanárképzők Szövetsége adja ki a lapot. 2019-től a folyóirat a hagyományokra építve markánsan megújult. Az új szerkesztőség és szerkesztőbizottság fő célkitűzése, hogy a 21. századi igényeknek megfelelő, nemzetközi szinten is jegyzett tudományos folyóiratként tájékoztató pontként szolgáljon, és megjelenési lehetőséget biztosítson a szakmai közönség számára.

A 2019–2022 közti időszakra kitűzött céljainkat sok tekintetben teljesítettük. A szerkesztőség megújult, kialakítottunk egy stabil, munkacsoportokba szerveződő szerkezeti struktúrát, új szerkesztőbizottságot kértünk fel, melyben nemzetközi és akadémiai támogatók is részt vállaltak. Stabil és nemzetközi térben is elfogadott online felületre tértünk át (OJS), mely biztosítja az olvasóknak, a szerzőknek a nyílt beküldési és publikálási lehetőséget, valamint lehetővé teszi a szerkesztőségi folyamatok rendszerszerű működését, ellenőrizhetőségét (<https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes>). Ehhez a technikai feltételeken, szerkesztőségi képzéseken túl online ISSN számot rendeltünk, regisztráltunk a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatósághoz. Bevezettük a nemzetközi megjelenést előkészítő pre reviewed bírálatot, s minden megjelent közlemény és a teljes folyóirat azonosításához és kereshetőségéhez elengedhetetlen DOI számot. A megjelent írások MATARKA-, illetve MTMT-adminisztrációjáról is a szerkesztőség gondoskodik. Bevezettük az angol cím, absztrakt, kulcsszó kötelezettséget. Kidolgoztuk a folyóirat APA7-re épülő publikációs rendszerét, melyet folyamatosan újítunk. A folyóirat komoly múltjára tekintettel összegyűjtöttünk minden papíralapú számot, ezeket az MTA Könyvtár támogatásával folyamatosan archiváljuk. 2021/1-es számunk kétnyelvű volt – vállalva a nemzetközi írások fordítását, szöveg-gondozását is. Az olvasottság növelése érdekében levelezőlistát és facebook profilt indítottunk.

A szisztematikus fejlesztés mellett törekedtünk az évi négy lapszám összeállítására. Céljaink közé tartozott, hogy lassan behozzuk a folyóirat lemaradását. Ezt a vállalat idén, az egyetemi teljesítményértékelési rendszerek nyomásra felül kellett vizsgálnunk, mivel a szerzőknek fontossá vált az adott évben történő megjelenés. Ez az oka, hogy a 2022-es évfolyamot kihagyjuk, s a 2023-as évfolyamtól töretlen elkötelezettséggel folytatjuk a lap megjelenését. Ehhez várjuk szerzőink kéziratit.

Rapos Nóra
főszerkesztő

Tanulmányok

A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek befolyásolásának lehetőségei

Mezei Tímea¹ – Fejes József Balázs²

¹ az SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola doktori hallgatója,
mezei.timea@edu.u-szeged.hu

² az SZTE BTK Neveléstudományi Intézet egyetemi docense,
fejesj@edpsy.u-szeged.hu

A pedagógusok tanulási motivációról alkotott nézeti kapcsolatban állnak a gyakorlatban alkalmazott motivációs stratégiáikkal, hatást gyakorolnak képzésük eredményességére, és befolyásolhatják a tanulókat célzó beavatkozások hatékonyságát. Kulcsfontosságú tehát annak ismerete, milyen módon formálódnak, hogyan befolyásolhatók e nézetek. Tanulmányunk célja a nemzetközi szakirodalomban fellelhető, angol nyelven íródott, bírálati rendszerű folyóiratban megjelent azon empirikus munkáknak az összegzése, amelyek a tanulási motivációval kapcsolatos nézetek változására, befolyásolására fókuszálnak pedagógusok vagy pedagógusjelöltek körében.

Kulcsszavak: tanárok, tanárjelöltek, nézetek, tanulási motiváció, beavatkozások

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.1.01

Bevezetés

A pedagógusok gondolkodásának egyik meghatározó kutatási iránya a tanári hitek, nézetek feltárásához kötődik (például Fives & Gregoire Gill, 2015). Miközben pedagógusok és pedagógusjelöltek nagy arányban érzik felkészületlennek magukat tanulóik motiválása kapcsán, és a tanulási motivációt nehezen befolyásolható tanulói jellemzőnek tekintik (például Elam, 1989; Turner et al., 2011; Daniels et al., 2018; OECD, 2019), a tanári nézetek kutatása a tanulási motivációval összefüggésben elhanyagolt területnek tekinthető (Turner, 2010; Kaplan et al., 2012; Mezei & Fejes, 2021).

A tanári nézetek vizsgálatát a tanulási motivációval összefüggésben több tényező is indokolja. Egyrészt a nézetek szorosan kapcsolódnak a tanárok mindennapi osztálytermi gyakorlatához, szerepet játszanak a tanulók tanulási környezetének, motivációjának és eredményességének alakulásában (OECD, 2008). Másrészt a nézetek szűrőként működnek (Kagan, 1992; Chong & Low, 2009), így a tanulási motiváció jelenségkörét érintő tanárképzés és -továbbképzés hatékonyságát is nagyban meghatározhatják. Emellett vélhetően a tanulók motivációját célzó beavatkozás-

sok hatékonyságában is központi szerepet játszanak (Lee et al., 2020; Yeager et al., 2021). Kulcsfontosságú tehát annak a kérdésnek a megválaszolása, hogyan befolyásolhatók a pedagógusok nézetei a tanulási motiváció kapcsán.

Korábbi szakirodalmi áttekintésünkben (Mezei & Fejes, 2021) összegyűjtöttük azokat a nemzetközi szakirodalomban fellelhető, angol nyelven írt, bírálati rendszerű folyóiratban megjelent empirikus munkákat, amelyek a tanulási motivációhoz kapcsolódó tanári nézeteket vizsgálták. Jelen írás e munkák szűkebb körére fókuszál. Tanulmányunk célja azoknak a vizsgálatoknak az összegzése, amelyek a tanulási motivációval kapcsolatos nézetek változására, befolyásolására fókuszáltak pedagógusok vagy pedagógusjelöltek körében. Fő kérdésünk, hogy milyen módon befolyásolható, támogatható a motivációval összefüggő tanári nézetek kedvező irányú formálódása. Munkánk elsősorban a témában érdekelt kutatók és pedagógusképzésben oktatók számára ad betekintést a tanári nézetekkel összefüggésben a motiválás területén alkalmazott intervenciók lehetőségeiről, az eredmények mellett kiemelten kezelve az alkalmazott módszertani megoldásokat.

Írásunkban definiáljuk a tanári nézeteket, bemutatjuk azok jelentőségét, majd áttekintjük a nézetek forrásait és befolyásolási lehetőségeit. Ezt követően kitérünk a tanulási motiváció fogalmának konceptualizálására, majd kifejtjük, hogy a tanulási motiváció kapcsán miért kiemelten fontos a tanári nézetek feltárásának és befolyásolási lehetőségeinek ismerete. Végül azokat a munkákat szemlézzük, amelyek empirikusan vizsgálták e lehetőségeket.

A tanári nézetek definiálása és jelentősége

A tanárok nézeteinek tanulmányozása a 20. század végén vált az oktatáskutatás egyik hangsúlyos területévé (Kagan, 1992; Richardson, 1996). A hazai szakirodalomban hiteknek, meggyőződéseknek vagy nézeteknek nevezett konstruktumot (például Nahalka, 2003; Falus, 2001b; Bárdossy & Dudás, 2011) olyan szubjektív értékelésekként, ítéletek eredményeiként határozzák meg, amelyek kritikus szerepet játszanak a tanárok gondolkodásmódjának és viselkedésének magyarázatában (Pajares, 1992). A tanári nézetek az oktatással összefüggő implicit, nem tudatos feltételezéseket jelentik (Kagan, 1992), amelyek befolyásolják a tanári gyakorlatot és a tanári döntéseket a tanítási-tanulási folyamat során (Smith, 2005). A tanári nézetek nem támaszkodnak tudományosan igazolt tudásra, akár azokkal ellentétesek is lehetnek (Richardson, 1996).

A tanári nézetek konceptualizálásának egyik jellemző megközelítése a nézetek elhatárolása további pszichológiai konstruktumoktól. Turner és munkatársai (2009) a nézetek definiálásában Furinghetti és Pehkonen (2002) munkájára támaszkodtak, amely kétfajta tudást különböztet meg: objektív és szubjektív tudást. A nézetek az egyének szubjektív tudását képviselik, és a következő szempontok szerint különböznek az objektív tudástól: (1) nem esnek külső értékelés, kritika alá, (2) nem konszenzuálisak, egyéni preferenciáknak tekinthetők, (3) érzelmekhez kötődnek. Richardson (1996) az attitűdök és nézetek elhatárolásakor a különbséget leginkább abban jelöli meg, hogy a nézetek kognitív, míg az attitűdök affektív jellegűek.

A nézetek egyfajta szűrőként működnek abban a tekintetben, hogy hogyan értelmezik a tanárjelöltek és a tanárok az elméleti tudást és a gyakorlati tapasztalatokat képzésük során és azt követően (Chong & Low, 2009), valamint hogyan látják és értelmezik mások oktatói tevékenységét (Kagan, 1992). A nézetek tehát hatással vannak a pedagógusok és pedagógusjelöltek tanulására (Huang et al., 2007; Mansfield & Volet, 2010) és eredményességére, így a képzésük során központi jelentőségű figyelembe venni meglévő nézeteiket (Falus, 2001b).

A tanári nézetek forrásai és befolyásolási lehetőségei

A tanítással kapcsolatos nézeteket a tanulóként szerzett saját oktatáshoz kötődő tapasztalatok nagymértékben meghatározzák. E tapasztalatokat jellemzően három kategóriájába sorolják, amelyek az egyén oktatási pályafutásának különböző szakaszaihoz kapcsolódnak (Richardson, 1996; Falus, 2001b): (1) személyes tapasztalatok, (2) iskolai oktatással és tanítással kapcsolatos tapasztalatok, valamint (3) formális képzésből és gyakorlati munkából származó tapasztalatok.

A személyes tapasztalatok kategória magába foglalják az egyén világnézetét, az értelmi-erkölcsi beállítottságát, önmagáról és másokról alkotott képét és azok kapcsolatát, az iskoláztatás és a társadalom kapcsolatának megértését, valamint a személyes, családi és kulturális megértését. Így az etnikai és társadalmi-gazdasági háttér, a nem, a földrajzi elhelyezkedés, a vallási neveltetés és az életre vonatkozó döntések mind-mind hatással lehetnek a tanári nézetek alakulására (Richardson, 1996; Falus, 2001a; Mansfield & Volet, 2010).

Az iskolai oktatással és tanítással kapcsolatos tapasztalatok kategóriánál kiemelendő, hogy a hallgatók a tanítás természetéről szóló, mélyen gyökerező nézetekkel érkeznek a tanárképzésbe, erőteljes koncepcióik vannak a tanári szerepekről, tanítási modellekről, amelyek saját, diákként szerzett tapasztalataikon alapul-

nak. Ezek a korábbi impulzusok feltételezhetően befolyásolják a tanárképzés hatékonyságát (Lortie, 1975; Britzman, 1991; Richardson, 1996).

A formális képzésből, illetve a gyakorlatból származó pedagógusi tudás alkotja a harmadik kategóriát. A tanítás tanulásának vizsgálata szempontjából különösen fontos, hogy a tantárgyi tudás, a tananyag ismerete, a tananyag természetéről és a tanulók tanulási módjáról alkotott elképzelések, hiedelmek, és a formális pedagógiai ismeretekkel kapcsolatos tapasztalatok felhalmozódása általában a tanárképzést megelőzően kezdődik (Richardson, 1996).

A korábbi tanárok és a gyermekkori családi tapasztalatok (első két kategória) vélhetően erősebben befolyásolják a tanári szerepidentitást, mint maga a formális képzés (például Crow, 1987), ugyanakkor lényeges kiemelni, hogy egyes kutatók szerint a formális pedagógia képzés során végbement kognitív változások késleltetési idővel jelennek meg a tanítási gyakorlatban (Richardson, 1996).

A nézetek befolyásolási lehetőségéről megoszlanak a vélemények. Empirikusan igazolt, hogy a tanárjelöltek már meglévő tanárképpel érkeznek a képzésbe, az elgondolásaik fő forrásai a diákévekből származnak, és nézeteik mélyen gyökereznek (Dombi, 1999), a tanári identitás stabil összetevőiként értelmezhetők (például McDiarmid, 1990; Mahlios & Maxson, 1995). Az egyén számára a nézetek stabilitása egyfajta biztonságérzetet nyújthat, segíthet megérteni a körülöttünk zajló eseményeket (Köcséné, 2004). Többek között ebből a megállapításból indul ki az a megközelítés (például Lortie, 1975), mely szerint a tanárok előzetes meggyőződéseit nagyon nehéz befolyásolni (Wideen et al., 1998). Ugyanakkor más vizsgálatokból az derül ki, hogy megfelelő körülmények között jelentős mértékben módosíthatók a nézetek (például Winitzky & Kauchak, 1997; Joram & Gabriele, 1998).

Abban konszenzus mutatkozik, hogy a pedagógusnak készülő hallgatók a tanítás és tanulás kapcsán széles körű meggyőződésekkel érkeznek a felsőoktatásba (például Kagan, 1992; Anderson et al., 1995; Joram & Gabriele, 1998; Salisbury-Glennon & Stevens, 1999; Richardson, 2003; Smith, 2005). Brookhart és Freeman (1992) munkájukban pedagógusjelöltek képzésbe belépő nézeteit feltáró, illetve nézeteik változását vizsgáló empirikus tanulmányokat (44 tanulmány) elemeztek. Eredményeik szerint a nézetek megváltozására irányuló vizsgálatok eredményei inkonzisztensek. A témával foglalkozó tanulmányok arra az álláspontra jutottak leginkább, hogy a pedagógusjelöltek nézetei befolyásolhatók (például Feiman et al., 1989), ugyanakkor néhány hallgató a beavatkozás ellenére is megtartotta korábbi nézeteit (például McDiarmid, 1990). A frissebb kutatások főként azt a néző-

pontot támogatják, melyek szerint a tanári nézetek a tanárképzés, illetve továbbképzések segítségével számottevően alakíthatók (például Mansfield et al., 2010, 2014; Peterson et al., 2011). Egyetértés mutatkozik abban is, hogy a nézetek befolyásolása időigényes, rövidtávon alig befolyásolhatók (Wideen et al., 1998).

Több hazai kutatás is foglalkozott a tanárok, tanárjelöltek nézeteinek változásával és befolyásolási lehetőségével. A Bárdossy és Dudás (2011) által kidolgozott program a pedagógiai nézetek feltárását és a nézetekre való reflektálását támogató tanulási környezet kialakítását célozta. A program egy szemeszteren keresztül követte a hallgatók nézeteinek változását. A kurzus során a pedagógiai nézetek metaforák, fogalomtérképek készítésével, szövegfeldolgozási és szövegalkotási feladatokkal, valamint vitatechnikák alkalmazásával tárták fel a résztvevők nézeteit. A kutatás során főként a diákokhoz-iskolákhoz, tanuláshoz-tanításhoz, a tanári gyakorlat és a pedagógiai nézetek kapcsolatához és a tanári szakértelemhez fűződő nézeteket vizsgálták. A belépő nézetek módosulási folyamatát nem csak a kutatók, de maguk a hallgatók is nyomon követhették, reflektív portfólióban feljegyezték nézeteiknek explicitté válását, valamint személyes elméleteik kialakulási történetét.

Túri (2017) munkájának célja az volt, hogy feltérképezze a pedagógusjelöltek nézeteit a sikeres és hatékony tanári munkához szükséges szaktudásról. A kutatásba konduktor szakra járó hallgatókat vontak be, akiket keresztmetszeti (az összes évfolyam minden csoportjának egyszeri vizsgálata) és idősoros módszerekkel is (egy adott évfolyam követése) vizsgált a szerző. Túri leginkább kvalitatív módszereket alkalmazott, például fókuszcsoporthoz interjút, fogalomtérképet és metaforaelemzést. A nézetek változását fogalomtérkép segítségével követte. Az első évfolyamos résztvevők jellemzően tematikusan elrendezett, ugyanakkor egyszerűbb szerkezeti kidolgozottságú fogalomtérképeket alkottak. Végzős korokban ugyanezek a hallgatók összetettebb szerkezeti kidolgozottságú, nagyobb elemszámú és egymás közötti kapcsolódású asszociációkat tartalmazó térképeket hoztak létre. A képzés során a tanárjelöltek nézeteinek változása egyértelműen megmutatkozott. Ahogy elméleti tudásuk és gyakorlati tapasztalataik bővültek, úgy változott a tanári tevékenységről és szerepről alkotott hitrendszerük is.

A tanulási motiváció definiálása

A tanulási motiváció egy számos összetevőből álló, szerteágazó elméleti konstrukció. Egyes komponensei jellemzően különböző motivációs paradigmákhoz köthetők. A témakörhöz kapcsolódó fogalmak többsége tekintetében legfeljebb adott

kutatási paradigmán belül találhatunk konszenzust (Murphy & Alexander, 2000; Józsa, 2007). A nemzetközi szakirodalomban számos szerző a következő általános meghatározással lép át a tanulási motiváció definiálási nehézségén, amikor a tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamatként határozzák meg (lásd Roseman, 2008; Skinner et al., 2009). A tanulási motiváció legfrissebb eredményeit áttekintő munkák általában az aktuálisan népszerű elméleti megközelítéseket sorolják fel, és az e paradigmákon belüli értelmezéseket ismertetik. A tanulási motiváció kutatását áttekintő kurrens tanulmányok többnyire ugyanazokat a paradigmákat említik (például Patrick et al., 2016; Solomon & Anderman, 2017), amit az empirikus munkákat áttekintő metaanalízisek megerősítenek (például Lazowski & Hulleman, 2016; Toste et al., 2020), így egyetértés mutatkozik abban, hogy mely elméleti megközelítések tekinthetők széles körben elfogadottnak. E munkák alapján az attribúciós elmélet (Graham, 2020), a célorientációs elmélet (Niemivirta et al., 2019), az esély-érték elmélet (Rosenzweig et al., 2019), az énkép (Marsh et al., 2019), az önhatékony elmélete (Seon Ahn & Bong, 2019), az intrinzik motiváció (Schwartz & Wrzesniewski, 2019), az érdeklődés (Renninger & Hidi, 2019), valamint az önmeghatározási elmélete emelhető ki (Józsa, 2007; Good & Brophy, 2008; Szenczi, 2010; Fejes, 2015; Pajor, 2015). Munkánk egyik kutatási paradigmát sem kezeli kiemeltként, célunk a tanulási motivációról alkotott tanári nézetekkel foglalkozó vizsgálatoknak az elméleti megközelítéstől független szintetizálása.

A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek jelentősége

Bár a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek vizsgálata viszonylag új kutatási területnek számít (lásd Mezei & Fejes, 2021 áttekintését), számos korábbi kutatás kínál bizonyítékot a pedagógusok nézetei és az osztálytermi gyakorlatuk, többek között a nézetek és az alkalmazott motivációs stratégiák közötti kapcsolatra. Példaként említhető a tanári elvárások és a tanulói teljesítmények közötti kapcsolat (Weinstein, 2002), a sztereotípiafenyegetettség jelensége (Steele & Aronson, 1995), valamint az intelligencia természetéről való gondolkodás (Dweck, 2006).

A tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek vizsgálatának jelentőségét több tényező is indokolja. Mivel korlátozott erőforrásokkal rendelkezünk, prioritásainkat szükségleteinknek, azok fontosságának és a siker valószínűségének fényében értékeljük (Fishbein & Ajzen, 2010). Ennek alapján a pedagógusok elsősorban olyan célok érdekében tesznek erőfeszítéseket, amelyekről úgy gondolják,

megfelelő stratégiák segítségével elérhetők (Reeve, 1996). Így a tanárok nagyobb eséllyel fektetnek diákjaik motiválásába energiát, ha az nézeteik szerint befolyásolható tanulói jellemző. Azonban az empirikus kutatások éppen arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok stabil, nehezen befolyásolható tulajdonságként kezelik a motivációt, miközben hangsúlyozzák a tanulásban és az osztálytermi viselkedésben játszott kiemelkedő szerepét, és aggódnak amiatt, hogy a tanulók motiválatlanok lehetnek (McDiarmid, 1990; Mahlios & Maxson, 1995; Hagger & Malmberg 2011). Tehát ha egy pedagógus nézete szerint a motiváció elsősorban a tanulótól függő személyes tényező, nagy valószínűséggel kevés energiát fog tanulói motiválásába fektetni, mint ha arra befolyásolható, a tanár által jelentősen formálható tényezőként tekintene (Deci & Flaste, 1995). A tanári felelősségérzettel kapcsolatos kutatások éppen erre utalnak: általában a tanulók motiválása terén mutatnak a legalacsonyabb felelősségét a pedagógusok és pedagógusjelöltek (Fejes et al., 2022). A nézetek így az alkalmazott motivációs stratégiák alapjai (Reeve, 1996), továbbá vélhetően a preferált, gyakorlatban alkalmazott motivációs stratégiákat is befolyásolják (Hornstra et al., 2015).

Említettük, hogy a nézetek szűrőként működnek abban a tekintetben, hogy miként értelmezik a tanárjelöltek és a tanárok az elméleti tudást, a gyakorlati tapasztalatokat és mások tanítási tevékenységét (Kagan, 1992; Chong & Low, 2009). Ebből következően a tanulási motiváció jelenségkörét érintő tanárképzés és -továbbképzés hatékonyságát is nagyban meghatározhatják a pedagógusok és a pedagógusjelöltek motivációval összefüggő nézetei.

A tanulási motivációval foglalkozó kutatások az elmúlt néhány évtizedben számos, az osztálytermi gyakorlatban alkalmazható eredményt hoztak, azonban ezek csak rendkívül szűk korlátok között voltak képesek az osztálytermi gyakorlat befolyásolására. Az eredmények gyakorlati alkalmazásának korlátai közé sorolják a tanulási motivációval összefüggő tanári nézeteket is (például Kaplan et al., 2012; Turner, 2010). A pedagógusoknak általában kevés lehetőségük van arra, hogy direkt módon a tanulási motivációról tanuljanak, ezért valószínű, hogy nézeteik eltérnek, sőt bizonyos területeken akár ellent is mondhatnak a kutatók által létrehozott elméleteknek. A tanári nézetek megismerése így alapvető tényezőként jelenik meg a kutatási eredmények osztálytermi gyakorlatba való átültetését tekintve (Turner et al., 2009).

A motiváció témaköréhez közvetve kapcsolódó beavatkozások empirikus bizonyítékokkal szolgálnak a tanári nézetek jelentősége kapcsán. Yeager és munkatár-

sai (2021) arra a kérdésre keresték a választ, hogy a tanulók képesek-e az osztálytermi környezettől függetlenül a kognitív képességek kapcsán fejlődési szemléletük (growth mindset) erősítésére, vagy ehhez szükség van arra is, hogy ezt tanáruk fejlődési szemlélete is támogassa. Munkájuk igazolta, hogy a tanári nézetek a beavatkozások hatását befolyásolhatják. Lee és munkatársai (2020) a tanulási énhatékonyságát célzó beavatkozások áttekintése alapján fogalmazták meg, hogy ha a pedagógusok és szülők rögzült szemléletet (fixed mindset) közvetítenek, a tanulási énhatékonyságát célzó beavatkozások nem hozzák a várt eredményeket.

A tanulási motivációról alkotott nézetek befolyásolását célzó kutatások

Ebben a pontban azokat a kutatásokat tekintjük át, amelyek tanárjelöltek vagy tanárok körében célozták a tanulási motivációról alkotott nézetek változásának nyomon követését. Összesen kilenc releváns tanulmányt azonosítottunk. Külön alponthoz mutatjuk be a tanárookra és a tanárjelöltekre fókuszáló munkákat. Az áttekintett vizsgálatok fontosabb részleteit az 1. táblázatban foglaltuk össze, így az egyes munkák bemutatása során főként az adatgyűjtés és a megvalósítás részleteire, valamint az eredményekre fókuszálunk.

Forrás	Elméleti háttér	Módszer	Beavatkozás időtartama, intenzitása	Tanár/tanárjelölt (oktatott évfolyamok)	Ország	Minta (fő)	Tanítási tapasztalat (év)	Oktatott tantárgy
Mansfield & Volet (2010)	Célorientációs elmélet, elvárás-érték elmélet, önmeghatározási elmélet; intrinzik/extrinzik motiváció, önszabályozó tanulás, szociálkonstruktivista tanulás, kollaboratív tanulás, élvezetes tanulási tevékenységek	Kevert: kérdőív (nyílt végű és Likert-skálás), interjú	Háromalkalmas szeminárium	Tanárjelöltek (1–12.)	Ausztrália	8	–	Nincs adat
Mansfield & Volet (2014)	Célorientációs elmélet, elvárás-érték elmélet, önmeghatározási elmélet; intrinzik/extrinzik motiváció, önszabályozó tanulás, szociálkonstruktivista tanulás, kollaboratív tanulás, élvezetes tanulási tevékenységek	Kevert: kérdőív (nyílt végű kérdések és Likert-skálás állítások), interjú	Háromalkalmas szeminárium	Tanárjelöltek (1–12.)	Ausztrália	53	–	Nincs adat
Peterson et al. (2011)	Énhatékonyság, önmeghatározási elmélet, célorientációs elmélet	Kevert: kérdőív (nyílt végű kérdések és Likert-skálás)	Egyetemi kurzus (fél év)	Tanárjelöltek (1–12.)	USA	98	–	Nincs adat
Daniels et al. (2020)	Önmeghatározási elmélet, célorientációs elmélet, mindset	Kvantitatív: kérdőív (Likert-skálás)	Egyalkalmas egyetemi foglalkozás	Tanárjelöltek (nincs adat)	Kanada	384	–	Nincs adat
Girardet & Berger (2018)	Intrinzik/extrinzik motiváció	Kevert: kérdőív (Likert-skálás), interjú	Múltbeli és jelenlegi tapasztalatok összevetése	Tanárok (10–13.)	Svájc	71	0–19	Szakmai tárgyak (például média)

Turner et al. (2011)	Énhatékonyság, elvárás-érték elmélet, önmeghatározási elmélet, célorientációs elmélet, tanulói autonómia és önszabályozott tanulás, értelemgazdag tanulás	Kevert: interjú, megfigyelés, támogatott felidézés, megbeszélések hanganyaga	Egy tanéves (kilenc hónap) szakmai fejlesztés	Tanárok (középfok)	USA	6	1–20	Matematika
Cheon et al. (2014)	Önmeghatározási elmélet	Kevert: kérdőív (Likert-skálás), megfigyelés	Fél év	Tanárok (5–12.)	Dél-Korea	27	2–10	Testnevelés
Cheon & Reeve (2015)	Önmeghatározási elmélet	Kevert: kérdőív (Likert-skálás), megfigyelés	Fél év	Tanárok (5–12.)	Dél-Korea	16	2–10	Testnevelés
Seaton (2018)	Mindset	Kevert: kérdőív (Likert-skálás), strukturált megbeszélés, interjú, napló	Hat alkalomból álló képzés	Tanárok (1–12.)	Nagy-Britannia	17	Nincs adat	Nincs adat

1. táblázat: A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek változását vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői

Pedagógusjelöltek tanulási motivációról alkotott nézetei

Mansfield és Volet (2010) pedagógusjelöltek (n = 8) osztálytermi motivációval kapcsolatos nézeteinek alakulását vizsgálta. A program során a tanárjelöltek a következő modulokat teljesítették: pedagógiai pszichológia, a tanulás értékelése, az iskolai oktatás kontextusa, tantervi ismeretek és négy szakmai gyakorlat (iskolai tanítás). A szerzők hat ponton bonyolítottak le adatgyűjtést a tíz hónapos szakasz alatt. Az első hónapban az osztálytermi motivációval kapcsolatos kezdeti gondolatokat tanulási napló segítségével térképezték fel. Ezt követően a harmadik hónapban a résztvevőknek írásban kellett megfogalmazniuk a tanításról alkotott személyes filozófiájukat. A program közepén, az ötödik hónapban az osztálytermi motivációval kapcsolatos kérdésekről megfogalmazott reflexiókat is feltárták mélyinterjúkon keresztül. A nyolcadik hónapban, az osztálytermi megfigyelést megelőzően, e-mailben kérdezték meg a résztvevőket arról, hogy milyen benyomásaik vannak a tanított osztályuk motivációjáról, milyen kihívásokat látnak a motiváció kapcsán. Ezt követően, ugyancsak a nyolcadik hónapban került sor megfigyelésekre, ami egy további mélyinterjú alapjául szolgált annak érdekében, hogy egy valós szituációra történő reflexió lehetőségét teremtsse meg. Az interjút közvetlenül egy megfigyelt tanóra után készítették, és a hallgatóktól reflexiót kértek az adott tanórát tekintve a motivációhoz kapcsolódó sikerekről és kihívásokról. A program nyolcadik hónapjában a résztvevők egy rövid beszámolót is készítettek, amelyben konkrét, az osztálytermi motivációval kapcsolatos kérdéseiket kellett leírniuk a gyakorlati órák és megfigyelések alapján. A program végén, a tizedik hónapban a témához kapcsolódó reflexióikat ismertették szintén írásos formában a hallgatók. Az eredményeket négy szempont alapján foglalták össze a szerzők: (1) a nézetek szűrő hatása, (2) a nézetek és a tapasztalatok közötti összhang vagy a köztük tapasztalható konfliktus dinamikája, (3) az önmotiváló tényezők jelentősége és (4) az érzelmek ereje.

A résztvevők osztálytermi motivációról alkotott korábbi nézeteinek szűrő hatása azonosítható volt, és kimutathatóan befolyásolta az osztálytermi motivációról való tanulást. Azok a hallgatók, akik a program kezdetekor arról számoltak be, hogy nem voltak részletes elképzeléseik az osztálytermi motivációról, fogékonyabbak voltak a tanulásra és nyitottabbak az osztálytermi motivációval kapcsolatos új felfogások kialakítására. Ezzel szemben más hallgatók arról számoltak be, hogy meglehetősen rögzült elképzeléseik voltak, ami erős szűrőt jelentett, és korlátozta a tanulásukat a program során. Körükben kisebb változást tapasztaltak.

Mindazonáltal megállapították, hogy a résztvevők többségének nézetei összhangba kerültek a tanultakkal, csak néhány esetben számoltak be ellentmondásokról a szerzők. Azonban jellemzően ezeket is sikeresen fel tudták oldani, sőt, e konfliktusok értékes tanulási lehetőségeket jelentettek.

Néhány résztvevő kezdeti válaszaik között visszatérő téma volt az osztálytermi motivációval kapcsolatos kérdésekben az önmotiváló tényezők jelentősége. A hallgatók a motivációt befolyásoló tényezők kapcsán saját preferenciáikat sorolták fel, ugyanakkor néhányan a későbbiekben olyan nézeteket alakítottak ki az osztálytermi motivációról a képzésnek köszönhetően, amely túlmutatott saját motivációs preferenciáikon. Elfogadták, hogy mindenkinek megvannak a saját motivációt kiváltó okai, és hogy a sikerhez elengedhetetlen annak megértése, hogy mi motiválja a diákokat az osztályteremben. Azonban néhányan nem változtattak azon nézeteiken, amelyek szerint a diákok tanulási motivációját ugyanazok a tényezők hajtják, amelyeket ők maguk is motiválóknak találnak. Azok a diákok, akiknek erős előzetes meggyőződésük volt az osztálytermi motivációval kapcsolatban, gyakrabban teremtettek kapcsolatot a saját motivációjuk és a mások motivációját elősegítő tényezők között.

Az érzelmi tapasztalatok is meghatározónak tűntek. A résztvevők többsége olyan visszaemlékezéseket osztott meg saját iskolai élményeiről és a programon belüli tanításról, amelyek pozitív érzelmekben gazdagok voltak. Ilyen érzelmek voltak a szenvedély, az öröm, a siker és a boldogság érzése. Amennyiben a hallgatók pozitív érzéseket fejeztek ki a tanítással kapcsolatban, az megerősítette a sikeres tanítási gyakorlatról alkotott elképzeléseiket, és segített megszilárdítani a meggyőződésüket. Ugyanakkor azon résztvevők számára, akik negatív érzelmekről számoltak be a saját iskolai tapasztalataikhoz kapcsolódóan, a tanárrá válás sokkal több érzelmi befektetéssel járt, ráadásul a frusztráció, a tehetetlenség érzése és a sikertelenség veszélyeztette a tanári identitásról alkotott elképzeléseiket is. A negatív érzelmek inkább megerősítették az osztálytermi motivációról alkotott korábbi meggyőződéseiket, és ez akadályozta a tanárképzés által kínált megközelítések befogadását.

Mansfield és Volet (2014) munkájukban tanárjelöltek ($n = 53$) motivációról való gondolkodását vizsgálták, és annak fejlesztését tűzték ki a tanárképzés kezdő szakaszában. Három kollaboratív tanulási tevékenységeket magában foglaló szeminárium keretében végezték a fejlesztést. A résztvevőket 3–5 fős kis csoportokba rendezték. A kurzus a hatékony tanulással, tanítással, értékeléssel és motivációval

kapcsolatos elméleteket, kutatást és gyakorlatot tárgyalta. Az oktatók a motivációval összefüggésben hangsúlyozták az egyéni megismerés fontosságát, valamint a tanár kritikus szerepét a motiváló osztálytermi klíma kialakításában. A motivációval kapcsolatos fő témák közé tartozott az egyéni kogníciók fontossága (például a célok, a tanulás értékének megbecsülése, az önhatékonyság, a tanárokkal és a kortársakkal való pozitív kapcsolatok), valamint az önszabályozott, szociális konstruktivista tanulást elősegítő oktatási gyakorlatok (beleértve a külső jutalmakra való hagyatkozással szembeni óvatosságot, az önszabályozást elősegítő tanulási tevékenységek kialakítását és a társakkal való együttműködést). A szeminárium fő célja az volt, hogy megerősítse a kurzus tanulási célkitűzéseit a motivációval kapcsolatban azáltal, hogy lehetőséget biztosítanak a tanárjelölteknek arra, hogy az órán elhangzottak fényében reflektáljanak az előzetesen kialakított nézeteikre. A csoportos tevékenységek lehetővé tették a nézetek megosztását, mások elképzeléseinek kommentálását és a csoportos problémamegoldást. Emellett az oktatók is folyamatosan segítették a hallgatókat abban, hogy integrálják és továbbfejlesszék meggyőződésüket a motivációval összefüggésben.

A beavatkozás előtt és után kérdőívet töltöttek ki a hallgatók. A kérdőíven egy nyílt végű kérdésre kellett válaszolniuk a tanárjelölteknek arra vonatkozóan, hogy mit gondolnak, mi motiválja a tanulókat a tanulásra. Majd a résztvevőket arra kérték, írjanak le három nézetet arról, hogy a tanulók mikor és miért motiváltak a tanulásra. A kérdőív emellett Likert-skálás állításokat tartalmazott motivációs stratégiák gyakorlati használata kapcsán. A beavatkozás végén egyéni interjúkat vettek fel a tanárjelöltekkel, amelynek keretében arra kérték őket, hogy magyarázzák el, szerintük milyen mértékben befolyásolta a szemináriumokon való részvétel az osztálytermi motivációról való tanulásukat.

A szerzőpáros eredményei szerint a szemináriumok segítségével a pedagógusjelöltek belépő nézetei a tanulási motivációról gazdagíthatók, elősegíthető az ön-reflexió mélyebb szintje és az autentikus problémamegoldási helyzetekben a motiváció gyakorlata az elmélettel hatékonyan összekapcsolható. Az eredmények szerint szociál-konstruktivista megközelítéssel a pedagógusjelöltek osztálytermi motivációról való gondolkodása fejleszhető. A kérdőívvel mért motivációról alkotott nézetek egyértelműen elmozdultak az egyéni tanulói jellemzők hangsúlyozásától (például kiválóság érzése, versenyhelyzet élvezete, tanulás értékelése, ön-bizalom érzése a siker kapcsán, a tanárral való jó viszony) a tanári gyakorlat fontosságának belátásáig (olyan tevékenységek, amelyek során megengedett az

osztálytársakkal való közös munka; élményszerű tanulást támogató tevékenységek; külső jutalmak körültekintő alkalmazása; a tanulás értéke; magabiztosság).

Peterson és munkatársainak (2011) célja egy pedagógiai pszichológia kurzus-hoz kapcsolódóan az volt, hogy a tanárjelöltek ($n = 98$) tanulási motivációval összefüggő nézeteit feltárják, és a képzés keretei között alakítsák. A kurzus során olyan szisztematikus és célzott tanulási folyamatot alkalmaztak, amely a tanárjelöltek mögöttes nézeteinek feltárására és megkérdőjelezésére irányultak kutatás-alapú információk segítségével. A vizsgálatban részt vevő tanárjelölteknek egy olyan projektet kellett kidolgozniuk, amely az oktatással kapcsolatos elméleti és kutatási eredményeken alapszik. Először egy áttekintést kellett írniuk, amelyben megjelölik a célcsoportot, a tanulási célokat, a főbb tanulási tevékenységeket, valamint a tanulási célok elérésének értékelésére használt eszközöket és/vagy produktumokat. A félév során a hallgatók elméleteket és kutatási eredményeket használtak fel projektjeik elemzéséhez és finomításához. Három tanulási projekt-elemzést kellett benyújtaniuk, amelyek a fejlődésre, a tanulásra és a motivációra összpontosítottak. A résztvevők emellett kérdőívet töltettek ki a kurzus első és utolsó alkalmával.

A kurzus folyamán a tanulás és a motiváció azon kulcsfontosságú alapelveit foglalták össze és szintetizálták a résztvevők számára, amelyek a kérdőívvel mért motivációs stratégiákról alkotott nézeteiket befolyásolhatják. Az alábbi elveket emelték ki: (1) a példaképek elérhetősége és jellemzői befolyásolják a tanulók tanulását és motivációját, (2) az énhatékonyság és az önszabályozás fejlődik, ha a tanulók saját maguk határozzák meg céljaikat, figyelemmel kísérik saját fejlődésüket, és értékelik saját teljesítményüket, (3) a hatékony tanárok olyan tanulási környezetet teremtenek, amely minden tanulóban elősegíti a belső motiváció kialakulását. Az oktatás során a következő elméletekre támaszkodtak: Bandura szociokognitív elmélete, szociálkonstruktivizmus, önhatékonyság, önmeghatározási elmélet, célorientációs elmélet, személyes és szituációs érdeklődés, attribúciós elmélet. Minden egyes tanulási projekt elemzése során arra kérték a hallgatókat, hogy a kulcsfontosságú alapelvek alapjául szolgáló elméleti koncepciókat és kutatásokat használják fel a tanulási projektjeikben hozott gyakorlati döntések elemzésére. A következő lépésben az volt a követelmény, hogy tárják fel és vizsgálják meg az új tanulásuk eredményeként felfedett feltételezéseiket; mérlegeljék e feltételezések érvényességét; vitassák meg, hogy konkrétan hogyan tudnák az elméletet és a kutatási eredményeket felhasználni a projektjeikben hozott döntések in-

doklásához; és indokolt esetben változtassák meg ezeket a döntéseket, hogy projektjüket elméletileg megalapozottabbá és kutatásalapúvá tegyék. A harmadik tanulási projektelezés kifejezetten a motiváció kulcsfontosságú elveire összpontosított. A félév végén a hallgatók egy összefoglaló munkát nyújtottak be, amelyben leírták tanulási projektjeiket az elmélet és a kutatás felhasználásával, hogy alátámasszák döntéseiket.

Minél több órán vettek részt a hallgatók, annál inkább támogatták az elméleten alapuló motivációs stratégiákat, úgy mint az együttműködés elősegítése, a választási lehetőségek felkínálása, ösztönző feladatok nyújtása, a tanulás ösztönzése, érdeklődés és felelősségvállalás, valamint a tanulók gondolkodásának és erőfeszítéseinek elismerése. A kérdőívek elemzése alapján a hallgatók nem csökkentették jelentősen egyik motivációs stratégia támogatottságát sem. Ez arra enged következtetni, hogy az elméleti keretrendszerüket alkalmazó egy félévnyi oktatás során a tanárjelöltek nagyobb valószínűséggel erősítik meg meglévő meggyőződéseiket, mint hogy elhagyják azokat.

Daniels és munkatársai (2020) olyan beavatkozást valósítottak meg tanárjelöltek (n = 384) körében, amely egyetlen online alkalomból és egy ehhez kapcsolódó feladatból állt. Céljuk az volt, hogy a résztvevők tanítással kapcsolatos nézeteit és tervezett jövőbeni motivációs stratégiáikat befolyásolják kedvező irányba. A hallgatók a kísérlet előtt és után Likert-skálás kérdőívet töltöttek ki. A motivációval kapcsolatos nézetek esetében a résztvevők fejlődési (growth-mindset) és rögzült (fixed mindset) gondolkodásmóddal összefüggő meggyőződéseit és a diákok motivációjért való személyes felelősségüket vizsgálták, továbbá a résztvevők elsajátítási és viszonyító célstruktúrárt támogató tervezett gyakorlatát. A résztvevők videókat tekintettek meg két tanárról, akik a diákok motivációjával kapcsolatos magas vagy alacsony felelősségérzetüket írták le. A videóban szereplő pedagógusok számára úgy írták meg forgatókönyveket, hogy személyes nézőpontjukat olyan átiratokkal kombinálták, amelyek más tanárok gondolatait dokumentálják a tanulói motivációért való személyes felelősségről. A vizsgálatba bevont tanárjelölteket a videó megtekintését követően megkérték, hogy válasszák ki, mely szereplőhöz tudtak jobban kapcsolódni, és döntésük mellé indoklást kértek. A felkészítést követően a hallgatók minimális elméletet tartalmazó képzési üzenetek négy változatából egyet kaptak: (1) csak a nézetekre irányuló üzenetek, (2) csak a gyakorlati munkára irányuló üzenetek, (3) a nézetekre és a gyakorlati munkára egyaránt irányuló üzenetek, valamint (4) a motiváció szempontjából nem releváns üzenetek. Ez utóbbi szolgált kont-

rollcsoportként. A csak a nézetekre épülő üzenetet kapó csoport esetében a tanárjelöltek elolvastak egy álcikket, amely azt hangsúlyozta, hogy a tanárok erősíthetik a tanulók motivációját és gondolkodásmódját. A második csoportba tartozók egy interaktív vizualizációs eszközön dolgoztak, amely hat, a motivációt támogató oktatási stratégiát mutat be: autonómia támogatása, elsajátítás célstruktúra kialakítása, kapcsolatok kiépítése, viselkedés modellezése, feladatok tervezésének megfontolása és a jutalmazás alkalmazása. A kombinált csoport résztvevői elolvasták az első csoportnak kínált írást és elvégezték a második csoportba tartozók feladatát is. A kontrollcsoport tagjai az iskolai formatív és szummatív értékelésről szóló cikket olvastak. Ezután egy aktív megerősítő gyakorlatot is beiktattak a fejlesztés üzenetének megerősítésére: a résztvevők levelet írtak egy új, kifejezetten a diákok motivációjának támogatására épített iskola igazgatójának, amelyben jelzik, hogyan tudnak hozzájárulni a munkához, és miért szeretnének ott dolgozni. Végül a tanárjelöltek jelezhettek, ha kiegészítő anyagokat szerettek volna, amelyeket emailben küldtek el számukra a foglalkozást követően.

Az elemzések szignifikáns különbséget mutattak a négy csoport között. A csak a nézetek befolyásolására irányuló csoportban nőtt a tanárjelöltek motivációval kapcsolatos felelősségérzete, és csökkent a rögzült szemlélet követése. A tervezett gyakorlat (elsajátítási és viszonyító célstruktúra kialakításának preferálása) kapcsán nem találtak különbséget a csoportok között. A csak a gyakorlatban alkalmazható stratégiákra és a kombinált, a gyakorlatban alkalmazható stratégiákra és a nézetekre is fókuszáló csoportokban sem azonosítottak változást. Az eredmények szerint tehát egy rövid, célzott üzenet (a diákok motivációja alakítható, és a pedagógusok felelőssége, hogy mennyire lesznek motiváltak leendő tanítványaik) segíthet növelni a tanárjelöltek motivációért való felelősségvállalását, legalábbis egy azonnali utóteszten.

Pedagógusok tanulási motivációról alkotott nézetei

Cheon és munkatársai (Cheon et al., 2014; Cheon & Reeve, 2015) az önmeghatározási elméletre támaszkodva szerveztek kontrollcsoportos beavatkozásokat testnevelőtanárok autonómiatámogató és kontrolláló tanítással összefüggő nézeteire fókuszálva. Céljuk az volt, hogy segítsék a tanárokat egy olyan motivációs stílus kialakításában, amely növeli a diákok pszichológiai szükségleteinek kielégítését és csökkenti frusztrációját, mely a demotiváció kialakulásának egyik alapvető oka. Ennek érdekében a pedagógusokat abban támogatták, hogy többet támaszkodjanak autonómiatámogató és kevesebbet ellenőrző stratégiákra.

Az egyik vizsgálatban (Cheon et al., 2014) a résztvevőket ($n = 27$) véletlenszerűen osztották be egy kísérleti és egy kontrollcsoportba. Az autonómiát támogató beavatkozási program három részből állt. Az első szakaszban egy workshopot szerveztek, mely azt a célt szolgálta, hogy a tanárok át tudják gondolni saját, a tanulókkal szemben tanúsított motivációs stílusukat. Ennek keretében a következő tevékenységek valósultak meg: (1) egy autonómiát támogató és egy kontrolláló tanári magatartásra vonatkozó forgatókönyvnek az olvasása/értékelése/összehasonlítása a saját motivációs stílussal, (2) önértékelés a specifikus kontrolláló tanítási stratégiákkal összefüggésben, (3) előadás a tanulói motiváció természetéről, a tanárok motivációs stílusairól, a tanári autonómiátámogatás előnyeiről és a tanári kontroll hátrányairól, valamint a tanári autonómiátámogatás testnevelés-specifikus lehetőségeiről.

A beavatkozás második része egy csoportos megbeszélés köré szerveződött. Az eseményen bemelegítő tevékenységként esettanulmányokat ismertettek, amelyek a demotivált tanulók példáit mutatták be a testnevelés tantárgyhoz kötődően. Ezt egy megbeszélés követte, amelyet kérdésekkel ösztönöztek (például Hogyan tudják a testnevelőtanárok a demotivált tanulókat autonómiát támogató módon motiválni és bevonni a tevékenységekbe?). A résztvevőknek alkalmat biztosítottak kifejezni aggodalmaikat, azonosítani az autonómiát támogató oktatás megvalósításának lehetséges gátló tényezőit, valamint kritizálni és fejleszteni azokat a konkrét autonómiát támogató oktatási stratégiákat, amelyekről a képzés során hallottak. A második szakasz után, és a harmadik előtt arra kérték a tanárokat, hogy munkájuk során próbálják beépíteni az eddig tanultakat a tanulói autonómia elősegítése érdekében. Konkrét instrukciókat nem kaptak a résztvevők.

Az utolsó egységben a résztvevők elméleti tudását bővítették tovább előadások segítségével. A tanárok ezt követően leírták az autonómiát támogató tanítási magatartásformáikat, beszámoltak a diákjaik reakcióiról az autonómiát támogató tanításra, és megosztották egymással, hogy mi vált be a leginkább. A kísérleti csoportban résztvevőknél megfigyeléssel is kiegészült a vizsgálat. A programot sikeresnek ítélték a megfigyelések alapján, és maguk a tanárok is érzékelték önmagukon az autonómia támogatásával összefüggő nézeteiknek a változását. Emellett a tanulói kérdőívek is azt bizonyították, hogy a kontrollcsoporthoz képest a kísérleti csoport tanulói szükségleteik kielégítése kapcsán növekvő elégedettségről, frusztrációjuk kapcsán csökkenésről számoltak be.

Cheon és Revee (2015) később egy másik mintán ($n = 16$) megerősítette a program hatékonyságát. A független értékelők megfigyelései szerint a kontrollcsoport tanárai semleges motivációs stílust mutattak (nem erősen autonómiatámogató, de nem is erősen irányító jellegűt) a tanításuk során, míg a kísérleti csoport résztvevői erősen autonómiatámogató stílussal voltak jellemezhetőek a program végére. A tanárok tehát sikeresen elsajátították, hogyan kell alkalmazni az autonómiát támogató tanítási stratégiát a testnevelésoktatás során, és ebben a nézetek formálásának fontos szerepe volt.

Girardet és Berger (2018) kutatásában szakképzésben oktató, közben tanárképzésben részt vevő svájci pedagógusok ($n = 71$) percepcióját vizsgálta saját osztálytermi gyakorlatukat illetően a tanárképzés hatásával összekötve, kiemelten kezelve a demotivált tanulók témáját. Svájcban a szakképzésben oktatók kizárólag szakmai ismeretek birtokában is megkezdhetik a tanári munkát, elegendő, ha később kapcsolódnak be a tanárképzésbe. A munka kiindulópontja, hogy a nem szakmai tárgyak kapcsán a demotiváltság általánosan jellemző a tanulók körében, így a tanulási motiváció erősítése kiemelt célként jelenik meg a tanárok munkájában. A tanulási motivációval összefüggő nézetek kapcsán azt vizsgálták, hogy melyek azok a tényezők, amelyek ösztönözték vagy akadályozták a tanári nézetek változását, valamint hogy a tanárok fejlődési ütemében milyen eltérések voltak tapasztalhatóak.

A Likert-skálás kérdőív segítségével végzett bemeneti és kimeneti mérések eredményei szerint a konstruktivista nézetek vonatkozásában növekedés, a közvetlen tudásátadással kapcsolatos nézetek, az extrinzik motiváció alkalmazásával összefüggő nézetek és a kontrolálló gyakorlatok esetében csökkenés volt tapasztalható. Félig strukturált interjúk keretében a résztvevők egy részét jelenlegi és múltbeli gyakorlataik közötti különbségekről és a változást befolyásoló okokról kérdezték. A motiváció kapcsán kiemelhető, hogy a tanárok nézetei fejlődtek, és az autonómia támogatásának irányába tolódtak el. Ennek forrásaként a tanárképzés hatása és tanári szerepmoделlek egyaránt megjelentek az interjúkban.

Turner és munkatársai (2011) pedagógusok motivációs stratégiáinak fejlesztésére fókuszáló kilenc hónapos beavatkozásuk során azt tűzték ki célul, hogy feltárják és nyomon kövessék három matematikatanár tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek változását. A tanárokat úgy választották ki, hogy a tárgyi tudás és az énhatékonyság szempontjából különbözzenek egymástól annak érdekében, hogy az egyéni és a kontextuális tényezők szerepét egyaránt vizsgálhassák. A kutatók és pedagógusok közötti kollaboráción alapuló beavatkozást négy motivációs

alapelvre (tanulói kompetenciaérzés, kötődés, autonómia támogatása, tanulás értelemgazdaggá tétele) és a kapcsolódó stratégiákra építették.

A rendszeres találkozóknak során bemutatták az alapelveket, a résztvevők megvitták a stratégiákat, azok motivációhoz és matematikaoktatáshoz való kapcsolódását, majd egy felkínált listáról kiválasztották azokat a stratégiákat, amelyeket a következő hónapban a gyakorlatban is megvalósítottak. A megvalósítást rendszeres tapasztalat-megbeszélő alkalmak és egyéni támogatás kísérte. A vizsgálat egyrészt a megbeszélések rögzített hanganyagára épült, másrészt a pedagógusok részt vettek egy kezdeti és egy záró interjúban. A vizsgálatot emellett osztálytermi megfigyelésekkel is kiegészítették, amelyekre három-négy alkalommal került sor. A megfigyeléseket követően támogatott felidézéssel megvalósított interjúkra került sor. A kutatás eredményeként megfogalmazható volt, hogy a pedagógusok éhhatékonyasága általában a tanítás és a matematikaoktatás kapcsán befolyásolta fejlődési mintázatukat. Az éhhatékonyaságukról alkotott nézeteiktől függően eltérően érzékelték a változás kockázatát, felelősségüket a tanulók motiválása terén, emellett az új információk befogadását és a nézetek változását tekintve is eltérések voltak kimutathatók a résztvevők között. Az iskolai kontextus, vagyis a kollégák és az iskolát körülölelő közösség általános nézetei az iskola diákjainak tanulmányi sikerességéről ugyan csak befolyásoló tényezőként merült fel a nézetek változása kapcsán.

Növekvő számú kutatás foglalkozik azzal, hogy az intelligenciáról való gondolkodás szorosán kapcsolódik a diákok tanulási motivációjához. Több kutatás is rámutat arra, hogy az önészlelés e konstruktumának alakulásában kulcsszerepe van annak, hogy a pedagógusok fejlődési vagy rögzült szemlélettel rendelkeznek-e (Dweck, 2000; Donohoe et al., 2012; Hochanadel & Finamore, 2015). Seaton (2017) azt vizsgálta, hogy megváltoztathatók-e a pedagógusok nézetei az intelligencia fejleszthetőségéről. A résztvevők (n = 17) számára hat tréningből álló beavatkozást szerveztek, amelyek a problémaalapú tanuláson alapultak. A beavatkozás hatékonyságát egyrészt kérdőívek segítségével vizsgálták. Másrészt arra kérték a résztvevőket, hogy töltsenek ki egy rövid „napi mindset” naplót, amelyben részletesen leírják az osztálytermi tanítással összefüggően három pozitív gondolatot. A pozitív pszichológiából merítve feltételezték, hogy a napi három pozitív gondolatra való összpontosítás bővítheti az egyén viselkedési repertoárját, támogatva készségeiket és erőforrásaikat. Olyan írásbeli kikérdezést is alkalmaztak, amely a pedagógusok reflektivitását támogatta, és a következő egységekből állt: (1) események leírása, (2) érzések értékelése, (3) esemény értékelése, (4) történetek elemzése,

(5) következő lépések elemzése, (6) személyes következő lépések. Az első és a második egységet szóban is megvitatták. A fennmaradó egységekre építve a képzés végén négy kérdés megbeszélésén keresztül folytatták le a változás értékelését: „Mi volt a két leghasznosabb dolog a képzéssel kapcsolatban? Mi volt a két legkevésbé hasznos dolog ezen a képzésen? Mi volt a leglényegesebb dolog, amit megtanultam? Hogyan fogom ezt használni a jövőben?” A reflexiók eszköze ciklikus jellege lehetőséget biztosított a résztvevők számára, hogy azonosítsák a képzés során szerzett legfontosabb tanulási tapasztalatokat, elemezzék ezeket, és általános következtetéseket vonjanak le a megvitatott tapasztalatokból, valamint meghatározzák a fejlődési folyamat további lépéseit.

Az eredményekből úgy tűnik, hogy az összes résztvevő esetében változást tapasztaltak a gondolkodásmód területén. A kutatók szerint a korábbi vizsgálatokból kiindulva ez várható eredmény volt, mivel amikor a bemutatott szemlélet a résztvevők gondolkodásának előterében áll, és nem kapnak ellentmondó bizonyítékokat a gyakorlatban, akkor várhatóan igazodni fognak a bemutatott koncepcióhoz, és elkezdik a szemléletet önállóan beágyazni a gyakorlatukba. Utóbbi tekintetében a változás erőssége már ingadozhat (erősödhet vagy gyengülhet) attól függően, hogy a gyakorlatban milyen helyzetekkel találkoznak. A naplók elemzéséből arra a következtetésre jutottak, hogy a három pozitív gondolat napi rögzítésével a résztvevők személyes erőforrásokat halmoztak fel, amelyek egy felfelé ívelő folyamatot indítottak el, és egy pozitív visszacsatolási ciklust alakítottak ki. Ugyanakkor nem volt megfigyelhető szignifikáns különbség a kimeneti és késleltetett kérdőív eredményei között. Ez azt sugallja, hogy nem folytatódott a felfelé ívelő tendencia, de stabilizálódott a képzés után a résztvevők szemlélete. Összességében tehát a pedagógusok intelligenciáról alkotott nézetei jelentősen befolyásolhatók.

Összegzés, következtetések

A tanulási motivációval kapcsolatos tanári nézetek változásának, befolyásolási lehetőségeinek mélyreható ismerete fontos mérőszámokként tűnik a tanulási motiváció területén felhalmozódott kutatási eredmények gyakorlatba történő átültetése felé vezető úton. Jelen munka azon korábbi vizsgálatok tapasztalatainak összegzését célozza, amelyekben nyomon követték pedagógusok vagy pedagógusjelöltek tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek változását. Szakirodalmi áttekintésünk alapján kilenc ilyen empirikus munkát azonosítottunk, amelyek többsége a formális pedagógusképzéshez kapcsolódik. A beszámolók szerint ezek mindegyike sikeres volt,

azaz a résztvevők többségénél jellemzően kedvező irányba változtak a motivációról alkotott nézetek. A beavatkozások hatékonysága ugyanakkor nehezen megítélhető vagy összehasonlítható. Az általánosítható következtetések levonásában az eltérő módszertani megközelítések mellett jelentős akadályt képvisel az elméleti kiindulópontok különbözősége, valamint az, hogy a bemutatott vizsgálatokban a pedagógusok számára kínált képzések és körülmények is jelentősen eltérnek. A szemlézett tanulmányok alapján tehát nem adható egyértelmű válasz arra a kérdésre, hogy milyen módon befolyásolható, támogatható a motivációval összefüggő tanári nézetek kedvező irányú formálódása. Vélhetően számos módon elősegíthető a motivációról alkotott nézetek fejlődése, és nem létezik egyetlen kitüntetett út. Az áttekintett munkák több olyan követhető mintát, elérhető eszközt ismertetnek, amelyek a tanulási motivációval kapcsolatos reflexiók támogatására alkalmazhatók a tanárképzés és tanártovábbképzés keretei között. A pontosabb hatásmechanizmusok megértése és a jövőbeni a beavatkozások tervezése érdekében fontos feladatnak tűnik olyan beavatkozások szervezése, amelynek keretei között a nézetek formálását célzó különféle megközelítések összehasonlíthatók lehetnek.

Az áttekintett munkák módszertana kapcsán lényeges megjegyezni, hogy egyetlenegy munka kivételével (Daniels et al., 2020) mindegyik kevert, azaz egyszerre kvalitatív és kvantitatív módszertant is alkalmazott. Ebben központi szerepet játszik, hogy az adatgyűjtés eszközei gyakran a beavatkozás szerves részeinek tekinthetők, amelyek a fejlődést láthatóvá teszik a résztvevők számára, valamint a reflexió elősegítésén keresztül támogatják a beavatkozások sikerét.

Az eredmények szerint már viszonylag rövid távon is befolyásolhatók a pedagógusok és pedagógusjelöltek motivációról alkotott nézetei. A legrövidebb beavatkozást Daniels és munkatársai (2020) végezték, amely mindössze egyetlen online alkalomból és egy azt kiegészítő feladatból állt. Az elméleti alapokat tekintve az összefoglalt munkák rendkívül heterogének voltak, ugyanakkor az önmeghatározási elmélet a beavatkozások többségében megjelent. Úgy tűnik tehát, hogy az önmeghatározási elmélet kereteit a terület kutatói különösen hasznosak tartják a pedagógusok és pedagógusjelöltek motivációról alkotott nézeteinek formálásában, az elméleti tudás és a gyakorlati tapasztalatok szinkronizálásában.

A nemzetközi szakirodalomban elérhető kutatások szerint mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek nagy arányban érzik felkészületlennek magukat tanulóik motiválása kapcsán, és a tanulók motivációs sajátosságait nehezen befolyásolható jellemzőként tartják számon (például Elam, 1989; Turner et al., 2011;

Daniels et al., 2018; OECD, 2019). E jelenségekkel a hazai szakirodalomban is találkozhatunk (például Réthyné, 2001; Nagy, 2002; Fejes et al., 2022). Ennek alapján megfogalmazható, hogy a pedagógusképzésben érdemes kiemelt teret biztosítani a tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek formálásának. E folyamat elősegítésében kulcsfontosságúnak tűnik, hogy a tanulással kapcsolatos motivációs tapasztalatokat különféle tanulási kontextusokhoz kapcsolódóan a tanárjelöltek explicit módon is feltárják azzal a céllal, hogy ezeket a tapasztalatokat kognitív és érzelmi szempontból egyaránt feldolgozzák.

A motivációról alkotott nézetek és az osztálytermi gyakorlat közötti kapcsolat ismert (például Hornstra et al., 2015), és a motivációról alkotott tanári nézetek és a tanulók motivációja közötti kapcsolat is empirikusan igazolt (Yeager et al., 2021), ugyanakkor ezek együttes mérésére, befolyásolására nem találunk példát. A jövőben nagyban segíthetné az említett konstruktumok közötti összefüggések és a beavatkozások hatásmechanizmusának mélyebb megértését, valamint az eredmények gyakorlati alkalmazását olyan beavatkozások tervezése, amelyek a pedagógusok nézeteire, vagy egyszerre a nézeteire és a gyakorlati motivációs stratégiáira hatnak, és ennek eredményességét a tanulók motivációja tekintetében is értékelik. Ennek feltárására csak Cheon és munkatársai (2014) tettek kísérletet.

További lényeges, jövőbeni kutatások által megválaszolendő kérdés lehet, hogy a beavatkozások által elért változások mennyire tartósak. Az áttekintett munkák közül ezt egyedül Seaton (2017) vizsgálta. E kérdéskör jelentősége kiemelt a pedagógusjelöltek esetében, hiszen – mint Turner és munkatársai (2011) rámutattak – az iskola jellemzői is befolyásolhatják a motivációval kapcsolatos nézetek alakulását. Vagyis a pedagógusjelöltek jövőbeni iskolai környezete kulcsfontosságú lehet nézeteik alakulásában. E gondolatmeneten továbbhaladva a tanári nézetek változását befolyásoló egyéni jellemzők feltárására is érdemes nagyobb figyelmet fordítani a jövőben. A szemlézett tanulmányokban e jellemzők közül a belépő nézetek (Mansfield & Volet, 2010) és az énhatékonyság jelent meg (Turner et al., 2011).

Támogatás

A 138 400 számú projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, az FK_21 „OTKA” Fiatal kutatói kiválósági pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.

Irodalom

- Anderson, K. O., Dowds, B. N., Pelletz, R. E., Edwards, T. W. & Peeters-Asdourian, C. (1995). Development and initial validation of a scale to measure self-efficacy beliefs in patients with chronic pain. *Pain*, 63(1), 77–83. [https://doi.org/10.1016/0304-3959\(95\)00021-j](https://doi.org/10.1016/0304-3959(95)00021-j)
- Bárdossy, I. & Dudás, M. (2011). *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem.
- Britzman, D. P. & Greene, M. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.2307/1170715>
- Cheon, S. H. & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 99–111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. & Jang, H. R. (2014). The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331–346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>
- Chong, S. & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 1570–2081. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>
- Crow, E. D. (1987). Preset-vice teachers' biography: A case study. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*.

- Daniels, L. M., Goegan, L. D., Radil, A. I. & Dueck, B. S. (2020). Supporting pre-service teachers' motivation beliefs and approaches to instruction through an online intervention. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12393>
- Daniels, L. M., Poth, C. & Goegan, L. D. (2018). Enhancing Our Understanding of Teachers' Personal Responsibility for Student Motivation: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Education*, 3, 91. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00091>
- Deci, E. L. & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. G P Putnam's Sons.
- Dombi, A. (1999). *Tanári minta – mintatanár*. APC Stúdió.
- Dudás, M. (2006). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 46–120). Gondolat Kiadó.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Elam, S. M. (1989). The second Gallup/Phi Delta Kappa poll of teachers' attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 70, 785–798.
- Falus, I. (2001a). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Falus, I. (2001b). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 15–27). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Feiman-Nemser, S., McDiarmid, G., Melnick, S. & Parker, M. (1989). *Changing beginning teachers' conceptions: A description of an introductory teacher education course*. Research Report 89-1. National Center for Research on Teacher Education, College of Education, Michigan State University.
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó
- Fejes, J. B., Mezei, T., Vigh, T., Szenczi, B. & Rausch, A. (2022). A Tanári Felelősség Kérdőív és a Tanári Hatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 3–26. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.3>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Fives, H. & Gregoire Gill, M. (Eds.) (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In Leder, G., Pehkonen, E. & Törner, G. (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 39–57). Kluwer. https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_3
- Girardet, C. & Berger, J. (2018). Factors influencing the evolution of vocational teachers' beliefs and practices related to classroom management during

- teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 138–158. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.8>
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2008). *Nyissunk be a tanterembe!* Educatio Kht.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61(4), 101–186. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>
- Hagger, H. & Malmberg, L.-E. (2011). Pre-service teachers' goals and future-time extension, concerns, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 598–608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.014>
- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18(3), 363–392.
- Huang, X., Liu, M. & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(5), 707–715. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.5.707>
- Joram, E. & Gabriele, A. (1998). Pre-service teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175–191.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kaplan, A., Katz, I. & Flum, H. (2012). Motivation theory in educational practice: Knowledge claims, challenges, and future directions. In Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., Graham, S., Royer J. M. & Zeidner, M. (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 165–194). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-007>
- Köcséné Szabó, I. (2004). A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. *Pedagógusképzés*, 2, 45–54.
- Köcséné Szabó, I. (2007). Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 121–155). Gondolat Kiadó.
- Lazowski, R. A. & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Lee H. J., Shin D. D., & Bong M. (2020). “Strengthening adolescents’ confidence to learn: Considering sociocultural influences,” In Liem, G. A. D. & McInerney, D. (Eds.), *Promoting motivation and learning in contexts: Sociocultural perspectives on educational interventions* (pp. 37–61). Information Age.

- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Mahijos, M., & Maxson, M. (1995). Capturing preservice teachers' beliefs about schooling, life, and childhood. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 192–199. <https://doi.org/10.1177/0022487195046003005>
- Mansfield, C. F. & Volet, S. E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1404–1415. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.04.005>
- Mansfield, C. F. & Volet, S. E. (2014). Impact of structured group activities on preservice teachers' beliefs about classroom motivation: an exploratory study. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 155–172. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869967>
- Marsh, H., Seaton, M., Dicke, T., Parker, P. & Horwood, M. (2019). The centrality of academic self-concept to motivation and learning. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 36–62). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.004>
- McDiarmid, W. (1990). Challenging Prospective Teachers' Beliefs During Early Field Experience: A Quixotic Undertaking? *Journal of Teacher Education* 41(3), 12–20.
- Mezei, T. & Fejes, J. B. (2021). A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltárásának megközelítései – szakirodalmi áttekintés. *Magyar Pedagógia*, 121(4), 361–394. <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.4.361>
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3–53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Nagy, M. (2002). Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 301–331.
- Nahalka, I. (2003). A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 13(5), 69–75.
- Niemivirta, M., Pulkka, A., Tapola, A. & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 566–616). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>
- OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264046535-en>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

- Pajor, G. (2015). „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban” – de hogyan? *Teljesítmény-motiváció az iskolai környezetben*. ELTE PPK, Eötvös Kiadó.
- Patrick, H., Turner, J. C. & Strati, A. (2016). Classroom and school-level influences on student motivation. In Wentzel, K. & Ramani, G. B. (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 241–257). Routledge.
- Peterson, S., Schreiber, J. B. & Moss, C. M. (2011). Changing preservice teachers' beliefs about motivating students. *Teaching Educational Psychology*, 7(1), 27–39.
- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Allyn & Bacon.
- Renninger, K. & Hidi, S. (2019). Interest development and learning. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 265–290). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316823279.013>
- Réthy, E-né (2001): Motivációs elképzelések. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *Pedagógusok pedagógiája*. (pp. 177–201). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102–119). Macmillan.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559–586.
<https://doi.org/10.3102/00028312028003559>
- Roseman, I. J. (2008). Motivations and emotivations: Approach, avoidance, and other tendencies in motivated and emotional behavior. In Elliot, A. J. (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 343–366). Psychology Press.
- Rosenzweig, E., Wigfield, A. & Eccles, J. (2019). Expectancy-value theory and its relevance for student motivation and learning. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 617–644). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.026>
- Salisbury-Glennon, J. D. & J. Stevens, R. (1999). Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 741–752.
[https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00023-2](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00023-2)
- Schwartz, B. & Wrzesniewski, A. (2019). Reconceptualizing intrinsic motivation: Excellence as goal. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 373–394). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316823279.017>

- Seaton, F. S. (2017). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 41–57.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1382333>
- Seon Ahn, H. & Bong, M. (2019). Self-efficacy in learning: Past, present, and future. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 63–86). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316823279.005>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In Wenzel, K. R. & Wigfield, A. (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Smith, L. K. (2005). The impact of early life history on teachers' beliefs: in-school and out-of-school experiences as learners and knowers of science. *Teachers and Teaching*, 11(1), 5–36. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337075>
- Solomon, H. & Anderman (2017). Learning with motivation. In Mayer, R. E. & Alexander, P. A. (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 258–282). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839089.ch11>
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Szenczi, B. (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110(2), 119–147.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J. & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.
<https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- Túri, I. (2017). Konduktori szakértelem a hallgatói nézetek tükrében. *Tudomány és Hivatás*, 2, 46–56.
- Turner, J. C. (2010). Unfinished business: putting motivation theory to the “classroom test”. In Urdan, T. & Karabenick, S. A. (Eds.), *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 109–138). Emerald.
[https://doi.org/10.1108/s0749-7423\(2010\)000016b007](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016b007)
- Turner, J. C., Christensen, A. & Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In Saha, L. J. & Dworkin, G. (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 361–383). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_23

- Turner, J. C., Warzon, K. B. & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning. *American Educational Research Journal*, 48(3), 718–762.
<https://doi.org/10.3102/0002831210385103>
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674045040>
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130–178.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002130>
- Winitzky, N. & Kauchak, D. (1997). *Constructivism in Teacher Education: Applying Cognitive Theory to Teacher Learning*. Routledge.
- Yeager, D. S., Carroll, J. M., Buontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., Muller, C., Murray, J., Mhatre, P., Kersting, N., Hulleman, C., Kudym, M., Murphy, M., Duckworth, A. L., Walton, G. M. & Dweck, C. S. (2022). Teacher Mindsets Help Explain Where a Growth-Mindset Intervention Does and Doesn't Work. *Psychological Science*, 33(1), 18–32.
<https://doi.org/10.1177/09567976211028984>

Findings on influencing teachers' beliefs about learning motivation

Teachers' beliefs about learning motivation are linked to their motivational strategies, may have an impact on the success of their teacher training, and may even influence the success of interventions which are targeted at their own students. It seems crucial to explore how these beliefs are formed and how they can be shaped. This study provides a comprehensive overview of empirical, English-language, peer-reviewed journal articles which focus on how beliefs about learning motivation change over time and how they can be influenced in pre-service or in-service teachers.

Keywords: *pre-service teachers, in-service teachers, beliefs, learning motivation, interventions*

Tanító és óvodapedagógus hallgatók matematikai szorongásának vizsgálata matematikai képzésük tükrében¹

Ökördi Réka¹ – Kulman Katalin²– Bagota Mónika³

¹ az ELTE TÓK Matematika Tanszék egyetemi tanársegédje,
okordi.reka@tok.elte.hu

² az ELTE TÓK Matematika Tanszék egyetemi tanársegédje,
kulman.katalin@tok.elte.hu

³ az ELTE TÓK Matematika Tanszék egyetemi docense,
bagota.monika@tok.elte.hu

Kutatásunkban óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók matematikai szorongását vizsgáljuk. 114 hallgató matematikai szorongásának szintjét első féléves tanulmányaik elején és végén mértük kérdőíves módszerrel. Eredményeink alapján elmondható, hogy hallgatóink szorongásának szintje rövid idő alatt szignifikáns mértékben csökkenhet és erősödhet is. Fontos, hogy képzésünk során az erősen szorongó hallgatók szorongási szintjének csökkentésén tudatosan dolgozzanak az oktatók, miközben a kevésbé vagy közepesen szorongók motivációját fenntartják, illetve erősítik.

Kulcsszavak: matematikai szorongás, pedagógusképzés, tanító, óvodapedagógus, matematikai teljesítőképesség

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.1.02

Bevezetés

Számos nemzetközi kutatás foglalkozik azzal (Rubinsten & Tannock, 2010; Carey et al., 2019; Haase et al., 2019), hogy a matematikai teljesítményben a kognitív tényezők mellett nagyon fontos szerepet játszanak a szociális és az érzelmi tényezők is. Az egyik ilyen érzelmi tényező a matematikai szorongás, amely befolyásolja a matematika tanulását, a matematikai teljesítményt és a természettudományos tárgyak iránti érdeklődést is. Kutatásunkban óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók matematikai szorongását vizsgáljuk azzal a céllal, hogy szorongásuk mértékének változását figyelve, annak okait feltárva saját oktatói munkánkra reflektálhassunk, és az óvodapedagógus- és tanítóképzés számára megfontolandó útmutatásokkal szolgálhassunk.

¹ A publikáció létrejöttét a Társadalmi Innovációs Nemzeti Laboratórium (TINLAB) támogatta.

Matematikai szorongás

Azokról az emberekről, akik félelmet és aggodalmat tapasztalnak, amikor szembe-sülnek a matematikai feladatokkal, azt mondják, hogy szoronganak a matematika miatt (Richardson & Suinn, 1972), és ez a szorongás előfordul akkor is, amikor hétköznapi szituációkban találkoznak a matematikával, például a borralvót szá-molják ki egy étteremben, vagy arról döntenek, hogy megfelelően kapták-e a visz-szajárót az élelmiszerboltban (McKenna & Nickols, 1988; Maloney & Beilock, 2012; McMullan et al., 2012).

A matematikától szorongó emberek, amikor matematikai feladattal találko-znak, aggódni kezdenek, és ez az aggodalom, szorongás leköti a „mentális memóri-ájukat”, azt az erőforrást, amely lehetővé tenné számukra, hogy felhasználják és alkalmazzák azokat az információkat, amelyeket a memóriájukban tárolnak (Ashcraft & Kirk, 2001; Beilock, 2010). A matematikai szorongással küzdő embe-rek két dolgot végeznek egyszerre, amikor matematikával foglalkoznak: figyelnek az aggodalmaikra és a megoldandó matematikai problémára, így a matematikai szorongás miatt rosszabbul teljesítenek a feladatok megoldása közben, mint azt a képességeik indokolnák. A magasabb matematikai szorongással küzdő felnöttek-nek nehézségeik vannak az egyszerű tárgyak megszámlálásával, azaz a magasabb matematikai szorongással küzdő egyének nem csupán nehézségekkel küzdenek a számolásban, hanem rosszabbul is teljesítenek kevésbé szorongó társaiknál akár olyan helyzetben is, amikor egyszerűen csak össze kell hasonlítaniuk két szám nagyságát (Trick & Pylyshyn, 1993).

A matematikai szorongás interperszonális okai

A matematikai szorongás okai között kimutathatók olyanok, amelyek személykö-zi kapcsolatok eredményeként jönnek létre. A szülők matematikai szorongása ha-tással lehet gyermekeik matematikai szorongására és teljesítményére (Maloney et al., 2015). Amikor a szülőknél magasabb a matematikai szorongás szintje, akkor első és második évfolyamos gyermekeik kevesebbet tanulnak matematikából a tanév során, és csökken a matematikai teljesítményük, miközben nő a matemati-kai szorongásuk. Ez azonban csak akkor figyelhető meg, ha a magasabb matema-tikai szorongással küzdő szülők gyakran segítenek a gyermekeiknek a matemati-ka házi feladatokban. A házi feladatokban nyújtott gyakori segítség ugyanis lehe-tőséget adhat a magasabb matematikai szorongással küzdő szülők számára, hogy kifejezzék gyermekeiknek a matematikával szembeni ellenszenvüket és frusztráci-

ójukat, és/vagy a matematikával kapcsolatos ellenérzéseiket. Ezek az interakciók demotiválóak lehetnek a gyermekek számára, és valószínűleg csökkentik a megtanult matematikaanyag mennyiségét, továbbá a matematikafeladatok megoldásába fektetett energiát.

Azonban nemcsak a szülőktől láthatnak szorongással kapcsolatos mintákat a gyermekek, hanem a pedagógusoktól is (Beilock et al., 2010; Yulibeth & Zerpa, 2011; Bates et al., 2013). Már az óvodapedagógusok körében is tapasztalható a matematikai szorongás jelensége (Gresham 2008; Gresham & Burleigh 2018). Különösen a fiatal, pályakezdő óvodapedagógusok számolnak be gyakrabban matematikai szorongásról (Thiel & Jenßen 2018). Kutatás mutat rá arra is, hogy nincs kimutatható különbség az óvodapedagógus hallgatók és a pályakezdő óvodapedagógusok matematikai szorongása között (Gresham 2018). Ezzel együtt járó fontos jelenség, hogy a szorongással küzdő pályakezdő óvodapedagógusok minden matematikai területen alacsonyabb matematikai tudással rendelkeznek (Jenßen et al. 2015; Thiel & Jenßen 2018). Ezek az óvodapedagógusok a mindennapi óvodai környezetben inkább kerülnek a matematikával kapcsolatos helyzeteket, és kevésbé magabiztosak a matematikai tanulási környezet létrehozásában (Bates et al. 2013).

Az óvoda után az általános iskola alsó tagozatán is megfigyelhető a matematikai szorongás jelensége a pedagógusok körében. Ha az alsó tagozatos tanítók matematikai szorongása magasabb, akkor ez negatívan befolyásolhatja a diákjaik matematikai szorongását is (Beilock et al., 2010; Yulibeth & Zerpa, 2011). Ha a tanító nőnemű és magas a matematikai szorongása, akkor a lánytanulók nemcsak kevesebbet tanulnak matematikából a tanév során, hanem a lányokról és a matematikáról kialakult sztereotípiákat is jobban magukévá teszik, például azt hiszik, hogy a fiúk jobbak matematikából, mint a lányok.

Azok a gyerekek, akik elkezdik az általános iskolai tanulmányaikat, és meg kell küzdeniük a matematika alapvető építőelemeivel, különösen hajlamosak a negatív szociális jelzések átvételére, és így a matematikával kapcsolatos nehézségek és a matematikával kapcsolatos, szülőktől, tanítóktól érkező külső negatív jelzések valószínűleg matematikai szorongáshoz vezetnek (Maloney & Beilock, 2012).

A tanárok matematikai szorongásának leküzdését illetően az oktatók kommunikációja jelentős hatással lehet a képzésben részt vevő leendő tanárok matematikai szorongására (Tooke & Lindstrom, 1998). Ha a kurzus során a matematikai fogalmakat az alábbi módon vezetik be: „Így tanulják a gyerekek X-et.”, ez a kurzus

során a matematikával kapcsolatos szorongás csökkenéséhez vezet, míg az ugyan-ezen fogalmak tanítását célzó kurzusok során, ha a tananyagot így fogalmazzuk meg: „X-et kell megtanulnod.”, nem vezetnek javuláshoz a felkészítő tanárok matematikai szorongásában.

A tananyag elsajátításához a tanulóknak szükségük lehet a tanárral és a társaikkal való interakciókon keresztül nyújtott affektív támogatásra is. Amikor a tanár a tanulási órán bizalmat épít, összhangot teremt, az maximalizálja a tanulók elkötelezettségét, és növeli a kihívást jelentő feladatok megoldásának hajlandóságát is (Brophy, 1999; Goldstein, 1999). Az ilyen támogató tanári megnyilvánulás lehet a tanulók érdeklődésének felkeltése, a tanulók kitartásának fenntartása, a frusztráció és a kockázat minimalizálása vagy a tanulók önbizalmának növelése (Lepper et al., 1997). Ilyen feltételek között a diákok kevésbé aggódnak amiatt, hogy nem képesek megfelelni a tanár elvárásainak. A támogató megnyilvánulások kiszámíthatóságot adnak a tanítási órán, és segíthetik a tanulókat abban, hogy magabiztosak és sikeresek legyenek a tanulási folyamat során. Ezzel szemben nem támogató tanári megnyilvánulás lehet az érdemjegyek fontosságának hangsúlyozása, negatív megjegyzések vagy szarkazmus használata, vagy a hibáknak az inkompetencia jeleként való feltüntetése (Ames, 1992a, 1992b). Nem támogató tanári megnyilvánulás lehet, amikor a tanár a hibákra, vagy a félreértésekre többnyire nem magyarázattal reagál, rossz válasz esetén elégedetlenségét, bosszúságát fejezi ki, a megértés hiányáért pedig a diákot okolja (Turner et al., 2002). Az ilyen tanárokkal tanuló diákok sebezhetővé válhatnak. A nem támogató tanári gyakorlatok nagyobb valószínűséggel emelik ki a tanulók képességeit negatív módon, és arra ösztönözhetik a tanulókat, hogy önértékelésük védelmére irányuló stratégiákat alkalmazzanak. A nem támogató megnyilvánulás azt kommunikálhatja a tanuló felé, hogy a tanár nem irányítja a tanulási környezetet, vagy hogy ő maga kiszámíthatatlan, ami a gyermekek számára aggodalmat okozhat, és növelheti a matematikától való szorongást.

Mivel a matematikai szorongás már kisgyermekkorban elkezdődhet (Ramirez et al., 2013; Maloney et al., 2015), úgy véljük, hogy minden olyan tanárképzési programban, amely természettudományos tárgyakat tartalmaz, az oktatás során figyelembe kell venni a matematikai szorongás jelenségét a tervezés és az oktatás során, hiszen a matematikában való sikerességhez nemcsak matematikai ismeretekre van szükség, hanem a megfelelő gondolkodásmód, attitűd, érzelmi viszony kialakítására is. Fontos, hogy a matematikai szorongás fogalmával az óvodapeda-

gógusokat és az általános iskolai tanítókat is megismertessük, hiszen a gyermekekben számos negatív attitűd akkor alakul ki, amikor a matematikai fogalmakkal először találkoznak.

A kutatás célja, kutatási kérdések

Kutatásunkban óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók matematikai szorongását vizsgáljuk. Elsődleges célunk, hogy a tanulmányaik során a szorongásuk mértékének változását megfigyeljük, a szorongás és a változások okait feltárjuk. Ezzel saját oktatói munkánkra reflektálhatunk, és a jövőben az óvodapedagógus- és tanítóképzés számára megfontolandó útmutatásokkal szolgálhatunk.

Kutatási kérdéseinket a hallgatók által az egyetemi matematikatanulmányaik megkezdése előtt kitöltött kérdőívekre és az első féléves matematikatanulmányaik befejezése után kitöltött kérdőívekre alapoztuk.

Kutatási kérdéseink az alábbiak voltak:

1. Van-e különbség a matematikai szorongás mértéke között az egyes mérési időpontokban, illetve a két képzés összevetése esetén?
2. Hogyan oszlanak meg az óvodapedagógus, illetve a tanító szakos hallgatók a szorongás mértékét vizsgálva az első, illetve a második mérés időpontjában?
3. Hogyan változik a matematikai szorongás szintje a két mérés között az eltérő mértékű szorongással rendelkezők csoportjaiban az óvodapedagógus, illetve a tanító szakos hallgatók körében?
4. A kérdőív által vizsgált területek közül melyek esetében következett be változás az eltérő mértékben szorongók egyes csoportjaiban?
5. A matematikaóra járással kapcsolatos érzelmek hol foglalnak helyet a szorongás mértéke szerint rangsorolt kérdések között az első, illetve a második mérés idején az egyes csoportokban?

A kutatási minta jellemzői

Kutatásunkat az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara budapesti képzési helyszínének hallgatói körében végeztük a 2021/2022-es tanév őszi és tavaszi szemeszterében. Összesen 177 elsőéves nappali tagozatos tanító, illetve másodéves nappali tagozatos óvodapedagógus szakos hallgató töltötte ki a kérdőíveket. Az elemzésekből minden olyan hallgatót kizártunk, aki vagy az első, 2021 szeptemberében felvett, vagy a második, 2022 februárjában felvett kérdőívet töltötte csak ki. Az adattisztítá-

táshoz a hallgatók által – előre rögzített szabályok szerint – létrehozott felhasználói azonosítókat állítottuk párba az első és a második mérés esetén. Ennek alapján a jelen tanulmány elemzéseibe bevont hallgatók létszáma 114 fő. Közülük 53 fő óvodapedagógus, 61 fő tanító szakos hallgató. A mintaválasztás alapját az adta, hogy a matematikai szorongás mértékében, okaiban történő változásokat, és ezekben a kari matematika oktatás szerepét szeretnénk nyomon követni. Ennek az igénynek megfelelően olyan hallgatói csoportokat vizsgáltunk, akik még nem vettek részt matematika képzésben a karon.

A kutatásban részt vevők nemek szerinti megoszlása alapján elmondható, hogy többségében nők voltak a vizsgálat alanyai (1. táblázat). Ezért elemzésünkben nemek szerinti összehasonlítást nem végeztünk.

	Tanító alapszak	Óvodapedagógus alapszak
Nők száma	56	52
Férfiak száma	5	1

1. táblázat: A kutatásban résztvevők nemek szerinti megoszlása (Forrás: Saját kutatás)

A vizsgált hallgatói csoportok felvételi pontszámait mutatja a 2. táblázat. A jogszabályban meghatározott minimumpontszám az alapszakokon 280 pont volt. A ponthatárok alapján megállapítható, hogy mind a tanító, mind pedig az óvodapedagógus képzésre történő sikeres bejutáshoz elegendő volt a minimumpontszámhoz közeli érték megszerzése. Kivételt jelent ez alól a német nemzetiségi óvodapedagógus alapszak pontszáma.

Szak	Ponthatár
Tanító alapszak (2021)	285 pont
Német nemzetiségi tanító alapszak (2021)	288 pont
Óvodapedagógus alapszak (2020)	284 pont
Német nemzetiségi óvodapedagógus alapszak (2020)	324 pont

2. táblázat: A kutatásban részt vevők felvételi pontszámai (Forrás: Felsőoktatási felvételi ponthatárok, 2020, 2021)

A felvételi ponthatárok azonban nem nyújtanak információt a válaszadók matematika tantárgyi felkészültségéről, ezért a kérdőív részét képezte a matematika érettségi jegyek megadása (3. táblázat). Az érettségi eredmények azt mutatják, hogy a résztvevő óvodapedagógus hallgatók 77,5%-a közepes és jó osztályzatot szerzett, és csak 15%-uk kapott jelest. A tanító szakos hallgatók esetében ugyanezek a jellemzők 56% és 33%. Eszerint a tanító szakos hallgatók magasabb arányban kaptak jeles osztályzatot, mint az óvodapedagógus hallgatók.

	A tanító szakos hallgatók matematika érettségi eredménye (fő)	Az óvodapedagógus hallgatók matematika érettségi eredménye (fő)
Elégséges (2)	7	4
Közepes (3)	20	21
Jó (4)	14	20
Jeles (5)	20	8

3. táblázat: A válaszadók matematika érettségi eredményei (Forrás: Saját kutatás)

Az ELTE tanítóképzésében a matematika kurzusok oktatása a nem matematika műveltségi területre járó hallgatók számára 6 féléven, a matematika műveltségi terület hallgatóinak 7 féléven keresztül történik. Egy adott műveltségi terület elvégzése az adott tantárgy 5-6. évfolyamokon történő tanítására jogosítja fel a pedagógusokat. Minden tanító szakos hallgató egyaránt részesül matematika elméleti és matematika módszertani képzésben. A műveltségi területi hallgatók esetében a matematika elméleti kurzusok száma magasabb, mint a nem matematika műveltségi területi hallgatók esetében. A vizsgálat során azért is esett a választásunk az elsőéves tanító szakos hallgatókra, mert a képzésük első félévében mindannyian ugyanazt a matematika tantárgyat – Matematikai fogalmak alapozása I. – tanulják (Tantervi tájékoztató, 2021).

Az ELTE óvodapedagógus-képzésében a hallgatók először másodévben a tanév őszi félévében vesznek részt matematika kurzuson (Matematika és módszertana I.). Matematika tárgyak három féléven (3., 4., 5.) keresztül vannak a szakon. Minden tárgy tartalmaz matematika elméleti és matematika módszertani elemeket is. Az óvodapedagógus-képzésben nincs matematika tartalmú specializáció, így minden hallgató a teljes képzés során ugyanazokat a matematika tárgyakat végzi el (Tantervi tájékoztató, 2020).

A tanítóképzésben szereplő Matematikai fogalmak alapozása I. tantárgy célja az alapvető matematikai alapok felfrissítése, tudatosítása a számok és a műveletek terén. Az órák folyamán olyan ismereteket adunk át, olyan tevékenységeket és eszközöket mutatunk meg a hallgatóknak, amelyekkel nemcsak a saját matematika tudásukat és a képzésükhöz szükséges, esetleg feledésbe merült fogalmakat eleveníthetjük fel, hanem olyanokat is, amelyeket pedagógusként a matematika-órákon is alkalmazhatnak (Tantárgyleírások – Matematika Tanszék).

Az óvodapedagógus-képzésben a Matematika és módszertana I. tantárgy keretében a hallgatók megismerkedhetnek az óvodai matematikai nevelés céljaival, tartalmával, feladataival, az óvodai nevelés dokumentumaival. Több példát is látnak arra, hogy a konkrét matematikai tartalmak miként jelenhetnek meg az óvodák helyi

programjaiban. A tantárgy másik fontos része az óvodás gyermek matematikai tapasztalatszerzésének megismerése (Tantárgyleírások – Matematika Tanszék).

A teljes képzésről elmondható, hogy az óvodapedagógus hallgatóknak meg kell ismerniük ugyanazokat a matematika témaköröket, amelyek a tanítóképzés során is előkerülnek (például halmazok, a természetes szám fogalmának alapozása, relációk, a kombinatorikus gondolkodás alapjai, tapasztalatok a véletlenről, geometriai alakzatok). Kutatások mutatnak rá annak fontosságára, hogy ezekben a témakörökben nemcsak a tanítóknak, hanem az óvodapedagógusoknak is jártasnak kell lenniük ahhoz, hogy megfelelő matematikai tartalmú tevékenységeket tervezzenek majdani pályájuk során a rájuk bízott gyermekeknek (Ginsburg & Ertle 2008; Gasteiger & Benz 2018).

A kutatás jellemzői, eszköze, módszere

A kutatás a 2021/2022. tanévben zajlott, melynek során az őszi és a tavaszi félév elején is ugyanazt a kérdőívet töltötték ki a hallgatók. A kutatás során önkitöltős online kérdőívet – Google Forms – használtunk. Az anonimitás érdekében a hallgatók készítettek mérési azonosítót saját maguknak az általunk megadott szempontok szerint. A kérdőív kitöltése körülbelül 15 percet vett igénybe.

Vizsgálatunkhoz a MAS-UK kérdőív (Bernáth & Krisztián, 2018), a mAMAS kérdőív (Carey et al., 2017) alapján, továbbá a célcsoporthoz igazított kérdések megfogalmazásával állítottuk össze kérdőívünket. A 44 itemből álló kérdőív szerkezetileg három tematikus egységre tagolódott:

1. Matematikai műveletek végzése
2. Érzelmi viszonyulás a matematikaórákhoz
3. Matematika a leendő pedagógusi pályán

A kérdőív első alskálája a MAS-UK magyar változata faktoranalízisének eredményein, a második alskála a mAMAS kérdőíven alapul. A harmadik alskálát, amely a leendő pedagógusi pálya matematikai vonatkozásaival kapcsolatban tartalmaz kérdéseket, mi hoztuk létre annak érdekében, hogy a kérdőív képzésspecifikus kérdéseket is tartalmazzon, hiszen ezekkel együtt járulhatnak hozzá az eredmények a kutatási célok megvalósításához. Felvettünk egy háttérkérdőívet, amely tartalmazza a nemre, az egyetemi szakra, az előző félévi, illetve az érettségi vizsga matematika osztályzatára vonatkozó adatokat.

A matematikai műveletek végzése altesztben az egyén szorongására kérdeztünk rá olyan hétköznapi, vagy iskolai helyzetekben, amikor matematikai műve-

leteket kell végrehajtani valamilyen problémamegoldás érdekében (például „Ha megkérlik, hogy adja össze egy teremben lévő emberek számát”, „Ha ki kell számolnia több szorzást írásban”). Az érzelmi viszonyulás a matematikaórákhoz altesztben azt vizsgáltuk, hogy az egyén hogyan vélekedik saját matematikaórai teljesítményéről, és miként határozza meg saját matematikai attitűdjét, matematikaoktatáshoz való viszonyát (például „Matematikából segítséget kérek a csoporttársaimtól”, „Az elsők között oldok meg egy feladatot matematikaórán”). A harmadik altesztben a hallgatók érzéseire kérdeztünk rá azzal kapcsolatban, hogy hogyan viszonyulnak azokhoz a matematikai tevékenységekhez, matematikaórákhoz, amelyeket nekik kell majd megtartaniuk, és hogyan vélekednek az eközben zajló gyermek-tanár interakciókról (például „Aggódok, hogy a gyerekek nehéz kérdéseket tesznek fel matematikából”, „Aggódok, ha arra gondolok, hogy olyan eszközökkel kell dolgoztatnom a gyerekeket a matematikaórán / matematikai tartalmú foglalkozáson, melyeket nem ismerek”).

Minden állítás esetében ötfokú Likert-skálát alkalmazva adhattak választ a kitöltők. Azért esett a választásunk a Likert-skálára, mert ez a statisztikai eszköz érzelmi alapú viszonyulás kifejezésre szolgál. Egy 1-5-ig terjedő számozott skálán a kitöltő bejelöli azt az értéket, amely az ő álláspontjához a legközelebb áll (Csíkos, 2020).

A teszt és az altesztek reliabilitás mutatói jónak, illetve kiválónak bizonyultak (4. táblázat).

	Óvodapedagógus hallgatók	Tanító szakos hallgatók
Első teszt – szeptember	0,96	0,96
Matematikai műveletek – szeptember	0,93	0,93
Érzelmi viszonyulás a matematikaórákhoz – szeptember	0,92	0,93
Matematika a leendő pedagógusi pályán – szeptember	0,91	0,89
Második teszt – február	0,89	0,86
Matematikai műveletek – február	0,95	0,91
Érzelmi viszonyulás a matematikaórákhoz – február	0,82	0,85
Matematika a leendő pedagógusi pályán – február	0,88	0,91

4.táblázat: A két időpontban felvett tesztek, és azok altesztjeinek reliabilitás mutatói (Forrás: Saját kutatás)

Eredmények

Van-e különbség a matematikai szorongás mértéke között az egyes mérési időpontokban, illetve a két képzés összevetése esetén?

Az óvodapedagógus és a tanító szakos hallgatók matematikai szorongásának szintje közel azonos az egyetemi matematikaoktatásba való belépésük idején (5. táblázat). Ugyanez mondható el az első féléves tanulmányaik befejezése után is. A két csoport szorongásának szintje azonos irányba és azonos mértékben változik. Ez a változás azonban rendkívül kicsi, szignifikáns javulás nem mérhető egyik csoportban sem.

	N	Első mérés		Második mérés		t	p
		M	SD	M	SD		
Óvodapedagógus hallgató	53	49,7	14,8	47,9	10,9	1,24	n.s.
Tanító hallgató	61	49,7	15,1	47,2	8,9	1,67	n.s.
t (p)	$\frac{\text{óv.h.}}{\text{tan.h.}}$	53		61		t=0,14	n.s.
		t=0,14		n.s.		t=0,40	

5. táblázat: A matematikai szorongás mértéke a matematikai tanulmányok megkezdése előtt és az első félév elvégzése után (Forrás: Saját kutatás)

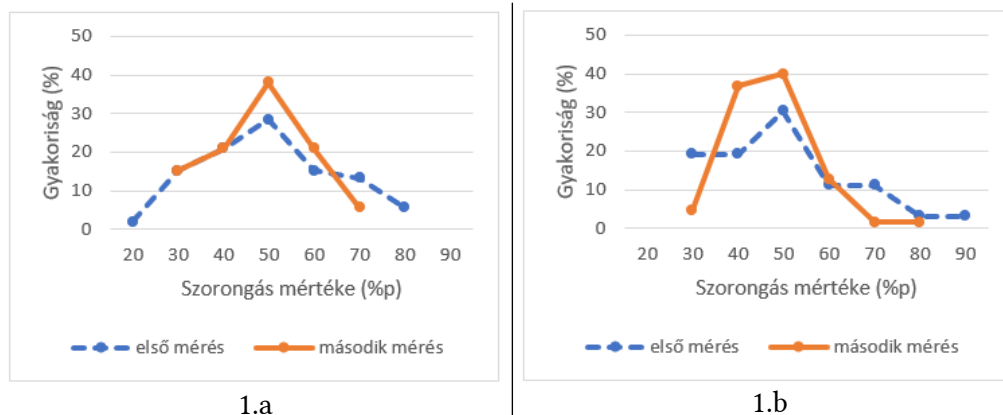
Hogyan oszlanak meg az óvodapedagógus, illetve a tanító szakos hallgatók a szorongás mértékét vizsgálva az első, illetve a második mérés időpontjában?

Az első mérés időpontjában a szorongás mértéke az óvodapedagógus hallgatók esetén 20 és 80 százalékpont közötti értékeket vett fel, a tanítóknál pedig 30 és 90 százalékpont között található (1. ábra). Mindkét csoport esetében látható, hogy az eloszlások gyakoriságát ábrázoló görbe az 50 százalékpontos mértéknél éri el a maximumát.

Az első és a második mérés időpontját ábrázoló eloszlási görbék összevetése esetén jelentős eltérést találunk mindkét csoport esetében.

Az óvodapedagógus hallgatók matematikai szorongásának szintje az első egyetemi tapasztalataik után szűkebb skálán, 30 és 70 százalékpont között helyezkedett el. Azaz a szorongás legalacsonyabb értéke 20-ról 30 százalékpontra emelkedik, az erős szorongás legmagasabb értéke 80-ról 70 százalékpontra csökken. Az eloszlási görbe csúcsa továbbra is az 50 százalékpontnál helyezkedik el, de nő a gyakorisága az ilyen mértékű szorongásnak. A tanító szakos hallgatók esetén csökkent azok száma, akik mindössze 30 százalékpontnyi szorongást mutatnak, ám ezek a hallgatók az erősebb szorongás irányába mozdultak el, hiszen megnőtt azok száma, akiknek szorongása 40 százalékpont körül mozog, miközben nem je-

lent meg olyan hallgató, akinek szorongása kisebb értéket ért volna el, mint 30 százalékpont. Ugyanakkor a szorongási skála másik végén is változást látunk, az erős, 70-90 százalékpontnyi szorongást mutató hallgatók aránya is csökkent.



1. ábra: Az óvodapedagógus hallgatók (1.a) és a tanító szakos hallgatók (1.b) szorongási szintjének eloszlása az első mérés és a második mérés idején (Forrás: Saját kutatás)

Hogyan változik a matematikai szorongás szintje a két mérés között az eltérő mértékű szorongással rendelkezők csoportjaiban az óvodapedagógus, illetve a tanító szakos hallgatók körében?

Ahhoz, hogy a szorongás mértékében bekövetkezett változásokat (2. ábra) értelmezni tudjuk, megvizsgáltuk az eltérő szorongási szinttel rendelkező hallgatók körében végbement változásokat. A hallgatókat kevésbé, közepesen és erősen szorongó csoportokra osztottuk. A besorolás alapját az első mérés idején mutatott matematikai szorongás átlagértéke és a szórás biztosították. Kevésbé szorongónak soroltuk be azt a hallgatót, akinek szorongási szintje alacsonyabb, mint az átlag mínusz egy szóráségség. Közepesen szorongó az a hallgató, akinek szorongási szintje az átlag plusz/mínusz egy szóráségség sávba esik. Erősen szorongó pedig az a hallgató, akinek szorongása erősebb, mint az átlag plusz egy szóráségség (Aschraft & Ridley, 2005).

A besorolás alapján vizsgáltuk a változásokat, és mind az óvodapedagógus, mind a tanító szakos hallgatók körében azonos tendenciákat figyelhettünk meg (2. ábra). Az első mérés időpontjában még kevésbé szorongók matematikai szorongásának szintje a második mérés idejére szignifikánsan nőtt. A közepesen szorongók esetében nem találtunk szignifikáns változást. Az erősen szorongók esetében viszont szignifikáns csökkenés mutatkozik a szorongás mértékében.



2. ábra: A szorongás szintjének változása az első és a második mérés között eltelt időszakban az eltérő mértékű matematikai szorongást mutató hallgatók egyes csoportjaiban (Forrás: Saját kutatás)

A kérdőív által vizsgált területek közül melyek esetében következett be változás az eltérő mértékű szorongással rendelkezők egyes csoportjaiban?

A kevésbé, illetve az erősen szorongók körében bekövetkezett változások okainak, forrásainak feltárásához is hozzájárul, hogy megvizsgáltuk, a három alskála esetén mely területeken történt kimutatható elmozdulás a matematikai szorongás szintjében (6. táblázat). Az értékek ugyanakkor a közepesen szorongók esetében is fontos változásra mutatnak rá, mely a teljes skálát vizsgálva még nem válik láthatóvá. Az alskálák közül a mindennapi és iskolai keretek között történő matematikai műveletvégzéshez kötődő szorongás esetén mindhárom csoport esetén szignifikáns csökkenés következett be. A matematikaórákhoz fűződő érzelmi viszonyulás terén az erősen szorongó diákok szignifikáns pozitív irányú elmozdulást mutattak, ellenben a kevésbé szorongók eredményei ezen a téren szignifikánsan romlottak, azaz az ő érzelmi viszonyulásuk negatív irányba változott. A leendő pedagógusi pálya matematikai vonatkozásaival kapcsolatos szorongás csak az erősen szorongó tanító szakos hallgatók körében javult szignifikánsan, a többi csoportban jelentős változás nem következett be.

Terület	Csoport	N	Átlag vált.	SD	t_első_második (p)		
Műveletvégzés	Kevésbé szorongó	Óvoda	9	-12,54	3,21	11,72 (p<0,001)	
		Tanító	11	-14,21	3,88	12,15 (p<0,001)	
	Közepesen szorongó	Óvoda	32	-22,56	7,33	17,42 (p<0,001)	
		Tanító	39	-25,36	6,81	23,25 (p<0,001)	
	Erősen szorongó	Óvoda	12	-35,28	5,51	22,19 (p<0,001)	
		Tanító	11	-42,29	10,63	13,21 (p<0,001)	
	Kevésbé szorongó	Óvoda	9	33,58	16,31	-6,18 (p<0,001)	
		Tanító	11	34,75	22,32	-5,16 (p<0,001)	
Érzelmi viszonyulás	Közepesen szorongó	Óvoda	32	-0,07	25,86	0,02 (p=0,49)	
		Tanító	39	2,45	30,53	-0,501 (p=0,31)	
	Erősen szorongó	Óvoda	12	-43,15	20,79	7,19 (p<0,001)	
		Tanító	11	-50,3	15,85	10,53 (p<0,001)	
	Kevésbé szorongó	Óvoda	9	1,88	15,51	-0,36 (p=0,36)	
		Tanító	11	0,56	10,21	-0,18 (p=0,43)	
	Ped. pálya	Közepesen szorongó	Óvoda	32	-2,69	13,65	1,12 (p=0,14)
			Tanító	39	3,23	13,84	-1,46 (p=0,08)
Erősen szorongó		Óvoda	12	-6,03	13,63	1,53 (p=0,08)	
		Tanító	11	-8,25	13,56	2,02 (p<0,05)	

6. táblázat: A két mérés között bekövetkezett változás mértéke az egyes alskálakon az eltérő mértékű szorongást mutató hallgatók csoportjaiban (a szignifikáns pozitív irányú változást mutató hallgatók csoportjait vastag betűvel, míg a szignifikáns negatív irányú változást mutató hallgatók csoportjait vastag dőlt betűvel szedtük) (Forrás: Saját kutatás)

Milyen irányban változnak a matematikaóra járással kapcsolatos érzelmek az első, illetve a második mérés idején az egyes csoportokban?

Az az általános érzés, hogy valaki szívesen jár matematikaóra, sok összetevőből áll össze. Ugyanakkor közepes negatív korreláció figyelhető meg a matematikai szorongás mértéke és a matematikaórán való részvétellel kapcsolatos pozitív érzelmek között (Ashcraft & Ridley, 2005). Azaz minél inkább szorong valaki a matematikától, annál kevésbé szívesen vesz részt matematikaórán. Mint oktatóknak,

fontos látnunk, hogy hogyan vélekednek a hallgatóink arról, mennyire szívesen járnak matematikaórára. A második (Érzelmi viszonyulás a matematikaórákhoz) alsókala állításai közül a „Szívesen járok matematikaórára” állítás az, amelyik azokra az erőfeszítésekre is reflektálhat, amelyeket a matematikai szorongás csökkentése érdekében teszünk, illetve rámutathat az ezekben rejlő hiányosságokra is. Éppen ezért megvizsgáltuk, hogy milyen változások figyelhetők meg az e kérdésre adott válaszok között az első és a második mérés időpontjában (7. táblázat). Azt találtuk, hogy a kevésbé szorongó hallgatók mindkét szakon, illetve a közepesen szorongó tanító szakos hallgatók esetén az állítás megítélése szignifikánsan negatív irányba változott. Ellenben a félév megkezdése előtt erősen szorongó hallgatók mind az óvodapedagógus, mind a tanító szakon szignifikánsan kedvezőbb értékelést adtak az állítás megítélésekor.

Csoport		N	Átlag vált.	SD	t_első_második (p)
Kevésbé szorongó	Óvoda	9	-30,31	44,953	-6,83 (p<0,001)
	Tanító	11	-31,96	1,21	-6,96 (p<0,001)
Közepesen szorongó	Óvoda	32	-14,4	2,16	-1,88 (n.s.)
	Tanító	39	-13,6	2,08	-2,16 (p<0,05)
Erősen szorongó	Óvoda	12	45	1,76	4,42 (p<0,001)
	Tanító	11	54,6	1,35	6,71 (p<0,001)

7. táblázat: A „Szívesen járok matematikaórára” állítással kapcsolatos skálán elért értékek változása az első matematika tantárgyat is tartalmazó egyetemi félévben (Forrás: Saját kutatás)

Az eredmények értelmezése

Habár mindkét csoport szorongásának mértékében minimális csökkenés következett be, ez a csökkenés még nem szignifikáns, azaz érdemben nem tekinthetjük úgy, hogy a hallgatók egyetlen féléves egyetemi tapasztalatai összességében, a matematikai szorongás forrásainak minden területén érdemi változást hoztak volna. Elvárásainknak megfelelően egy félév nem elegendő ahhoz, hogy teljes évfolyamok matematikai szorongásának mértéke kedvező irányba forduljon.

A kívánatos az lenne, hogy a hallgatók szorongásának mértékét megjelenítő eloszlási görbe jelentősen balra tolódjon, hiszen abban az esetben a hallgatók többségének kis mértékű matematikai szorongását tudnánk leolvasni a grafikonról. Az óvodapedagógus és a tanító szakos hallgatók esetében ez a tendencia kirajzolódni látszik, azaz kedvező folyamatok is elindultak a képzésük első félévében.

Mindkét csoportnál kedvező változás az, hogy a szorongás mértékének felső határa balra, azaz alacsonyabb érték felé tolódott. Az erősen szorongó tanító és óvodapedagógus hallgatók közül csak az óvodapedagógus hallgatók leendő pedagógusi pályája terén mutatott matematikai szorongásában nem történt szignifikáns javulás, minden más esetben viszont ez volt mérhető, ami az egyetemi tapasztalataikkal kapcsolatos pozitív érzésekkel, megítélésekkel hozható összefüggésbe.

Ugyanakkor az alacsony szorongásszint tartományban ellenkező irányú változást láthatunk. Úgy tűnik, a matematikaórákhoz való érzelmi viszonyulás terén ezeket a hallgatókat különösen negatív hatások érték egyetemi tanulmányaik első félévében. Az órákon passzivitásba vonultak, nem találták motiválónak azokat, és a leendő pedagógusi pálya matematikai vonatkozásai iránt is negatívabb érzéseket tápláltak a félév végére, mint tanulmányaik megkezdésekor. Ők azok, akik a kérdőív kitöltése során nem tartották magukra nézve jellemzőnek azt, hogy hozzászólnak a matematikaórán, illetve megosztják az eredményeiket a csoporttal. Ugyanakkor a saját matematikai kompetenciáikban, a műveletvégzéssel összefüggésbe hozható helyzetek megítélésében szignifikánsan javuló, pozitív változás volt megfigyelhető a két mérés között. Azaz a matematikaóra járással kapcsolatos érzéseik negatív irányú változását nem maga a matematika tartalma, vagy a matematikafeladatok megoldása okozhatta. Így a válaszaik alapján a negatív tendencia okait a későbbiekben máshol, feltehetően az alsós módszertanban, az ahhoz fűződő viszonyukban, esetleg interperszonális okokban kell keresnünk.

A matematikaóra járással kapcsolatos érzések megerősíteni látszanak azt az értelmezést, amelyet az alsókálák szintjén történt változásokkal kapcsolatban is felvethetnénk. Az egyetemi tapasztalatok az erősen szorongó diákokra kifejezetten pozitívan hatnak a matematikai szorongás tekintetében. Az egyetemen kifejezetten megkedvelték a matematikaórákat, és saját matematikai kompetenciáikkal kapcsolatban is pozitívabban nyilatkoztak. Ez a kedvező irányú változás elengedhetetlen a későbbi pedagógusi pályafutásukhoz. A kevésbé szorongók elkedvetlenedése viszont felveti annak kérdését, hogy az egyetemi órákon a differenciálás éppen abban az irányban nem történik még meg, hogy a kevésbé szorongók is motivációt találjanak az órákban, azok tartalmában, tevékenységeiben, módszereiben. A pozitív érzelmi bevonódás minden hallgató esetén egyformán fontos cél.

A hallgatók matematikai szorongásának szintje a mindennapi, illetve matematikaórán előforduló matematikai műveletek végzésében minden képzési formában és minden szorongási szint esetén szignifikánsan csökkent. Ez fontos erőssége a

képzésnek, amelyben részt vesznek. A matematikaórához való érzelmi viszonyulás terén az erősen szorongók megfelelő támogatásra találtak szorongási szintjük csökkentéséhez, míg az alacsony szorongási szinttel rendelkezők számára a képzés még nem nyújtotta azt, amire valóban szükségük lenne. Az eredmények azt az általános érvényűen is megfontolandó irányt jelölik ki, hogy az óvodapedagógusi, illetve tanítói pályára készülő hallgatókkal való munka tervezésében fontos szerephez juthat a hallgatók matematikai szorongásának figyelembe vétele. Ennek mentén a képzés tervezése során fontos, hogy az erősen szorongók szintjének csökkentésén tudatosan dolgozzanak az oktatók, miközben a kevésbé, vagy közepesen szorongók motivációját fenntartják, illetve erősítik. Ez a munka differenciált bánásmódot igényel, ám kiemelkedően fontos eredményekkel járhat a jövő generációjának matematikához fűződő viszonyának alakításában, és így a matematikával kapcsolatos kedvezőtlen továbbtanulási tendenciák javításában is.

Limitáció és további kutatások

Jelen kutatásunk feltáró jellegű, újdonsága abban rejlik, hogy a saját munkánkra reflektálva követjük a hallgatók matematikai szorongásának alakulását. További újdonsága, hogy longitudinális kutatás ezen a területen, mely egy adott tanító- és óvodapedagógus-képző kar egy-egy évfolyama matematikatanulásának alakulását követi végig. A kutatás e sajátosságai miatt a minta nagysága meglehetősen limitált, az eredményeket csak a mintára vonatkoztatva tudjuk értelmezni. Az eredmények a hallgatók hozott tapasztalatait, a jelenleg érvényben lévő gyakorlatunkat, és a hallgatók erre adott reakcióit tükrözik. Amennyiben ezt a két évfolyamot végig tudjuk követni, úgy ezekre a tapasztalatokra építve az óvodapedagógus és a tanító szakos hallgatók matematika oktatásában olyan szükséges változtatásokra tudunk rávilágítani, amelyek megvalósítása esetén a matematika terén kevésbé szorongó és motivált fiatal pedagógusokat engedhetünk útjukra. E kutatás kiterjesztése más, azonos profilú egyetemi karokra általánosítható eredményekhez vezethetne. További kutatási terület, ha ezen kutatás eredményeire építve újragondoljuk a jelöltek matematikai képzésének egyes aspektusait, és a módosítások hatásait újabb évfolyamok követésével mérjük. Mindkét kutatási irány fontosnak és megvalósíthatónak látszik.

Irodalom

- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In Schunk, D. F. & Meece, J. L. (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates.
<https://doi.org/10.12691/education-4-14-3>
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ashcraft, M. H. & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 224–237. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.224>
- Ashcraft, M. H. & Ridley, K. S. (2005). Math Anxiety and Its Cognitive Consequences. In Campbell, J. I. D. (Ed), *Handbook of Mathematical Cognition* (pp. 315–327). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203998045>
- Bates, A.B., Latham, N.I., & Kim, J. (2013). *Do I Have to Teach Math? Early Childhood Pre-Service Teachers' Fears of Teaching Mathematics* (EJ1 061 105). ERIC.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1061105>
- Beilock, S. (2010). *Choke: What the secrets of the brain reveal about getting it right when you have to*. Simon and Schuster.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(5), 1860–1863.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0910967107>
- Bernáth, L. & Krisztián, Á. (2017). A matematikai szorongás és a MAS-UK kérdőív. In Bóna, A., Lénárd K., & Pohárnok M. (Eds.), *Bontakozó jelentés: Tanulmányok a 60 éves Péley Bernadette köszöntésére* (pp. 61–69). Oriold és Társai Kiadó.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75–85. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_1
- Carey, E., Devine, A., Hill, F., Dowker, A., McLellan, R., & Szucs, D. (2019). *Understanding Mathematics Anxiety: Investigating the experiences of UK primary and secondary school students*. University of Cambridge, Centre for Neuroscience in Education. <https://doi.org/10.17863/CAM.37744>
- Carey, E., Hill, F., Devine, A. & Szűcs, D. (2017). The Modified Abbreviated Math Anxiety Scale: A Valid and Reliable Instrument for Use with Children. *Frontiers in Psychology*, 8, 2017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00011>
- Csíkos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó.

- Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics*. Oxford University Press.
- Felsőoktatási felvételi ponthatárok (2021. szeptemberben induló képzések): https://www.felvi.hu/bin/content/vonal21a/szer/szer_230.html (2022.06.23.)
- Gasteiger, H., Benz, C. (2018). Mathematics Education Competence of Professionals in Early Childhood Education: A Theory-Based Competence Model. In Benz, C., Steinweg, A., Gasteiger, H., Schöner, P., Vollmuth, H., Zöllner, J. (Eds.), *Mathematics Education in the Early Years*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78220-1_4
- Ginsburg, H. P., & Ertle, B. (2008). *Knowing the mathematics in early childhood mathematics*. Information Age Publishing.
- Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647–673. <https://doi.org/10.3102/00028312036003647>
- Gresham G. (2008). Mathematics anxiety and mathematics teacher efficacy in elementary pre-service teachers. *Teaching Education*, 19(3), 171–184. <https://doi.org/10.1080/10476210802250133>
- Gresham, G., & Burleigh, C. (2018). Exploring early childhood preservice teachers' mathematics anxiety and mathematics efficacy beliefs. *Teaching Education*, 30(2), 217–241. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1466875>
- Haase, V. G., Guimarães, A. P. L., & Wood, G. (2019). Mathematics and Emotions: The Case of Math Anxiety. In Fritz, A., Haase, V. & Räsänen, P. (Eds.), *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties* (pp. 469–503). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97148-3_29
- Holloway, I. D., & Ansari, D. (2009). Mapping numerical magnitudes onto symbols: The numerical distance effect and individual differences in children's mathematics achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(1), 17–29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.04.001>
- Jenßen, L., Dunekacke, S., Eid, M., & Blömeke, S. (2015). The relationship of mathematical competence and mathematics anxiety: An application of latent state-trait theory. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 31–38. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000197>
- Lepper, M. R., Drake, M. F. & O'Donnell-Johnson, T. (1997). Scaffolding techniques of expert human tutors. In Hogan K. & Pressley M. (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues* (pp. 108–144). Brookline Books.
- Maloney, E. A. & Beilock, S. L. (2012). Math anxiety: Who has it, why it develops, and how to guard against it. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(8), 404–406. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.06.008>

- Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2015). Intergenerational effects of parents' math anxiety on children's math achievement and anxiety. *Psychological Science*, 26(9), 1480–1488. <https://doi.org/10.1177/0956797615592630>
- McKenna, J. S. & Nickols, S. Y. (1988). Planning for retirement security: What helps or hinders women in the middle years? *Home Economics Research Journal*, 17(2), 153–164. <https://doi.org/10.1177/1077727X8801700204>
- McMullan, M., Jones, R. & Lea, S. (2012). Math anxiety, self-efficacy, and ability in British undergraduate nursing students. *Research in Nursing & Health*, 35(2), 178–186. <https://doi.org/10.1002/nur.21460>
- Mundy, E. & Gilmore, C. K. (2009). Children's mapping between symbolic and nonsymbolic representations of number. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(4), 490–502. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.02.003>
- Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2013). Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 14(2), 187–202. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.664593>
- Richardson, F. C. & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counselling Psychology*, 19(6), 551–554. <https://doi.org/10.1037/h0033456>
- Rubinsten, O. & Tannock, R. (2010). Mathematics anxiety in children with developmental dyscalculia. *Behavioral and Brain Functions* 6(46), 1–13. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-6-46>
- Tantárgyleírások – Matematika Tanszék:
https://www.tok.elte.hu/dstore/document/2037/tantargyleiras_matematika.pdf
(2022. 06. 23.)
- Tantervi tájékoztató (az alapképzési tanulmányaikat az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán 2021 szeptemberében megkezdő hallgatók részére: tanító szak, nappali tagozat – nemzetiségi szakiránnyal):
https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1870/NTK_taj_2021_Bp.pdf
(2022. 06. 23.)
- Thiel, O., & Jenßen, L. (2018). Affective-motivational aspects of early childhood teacher students' knowledge about mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 512–534. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1488398>
- Tooke, D. J. & Lindstrom, L. C. (1998). Effectiveness of a mathematics methods course in reducing math anxiety of preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 98(3), 136–139. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1998.tb17406.x>

Trick, L. M. & Pylyshyn, Z. W. (1993). What enumeration studies can show us about spatial attention: Evidence for limited capacity preattentive processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19(2), 331–351. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.19.2.331>

Yulibeth, D. & Zerpa, O. (2011). Habilidades de pensamiento matemático en alumnos de educación básica. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(26). <http://www.eumed.net/rev/ced/26/ydzo.htm> (2022.06.23.)

Mathematics anxiety of students of a bachelor in pre-school or primary school education programs in the light of their mathematics education

This paper analyses the mathematics anxiety of students of a Bachelor in Pre-school or Primary School Education programme. The level of maths anxiety of 114 students was assessed at the beginning and at the end of the first semester of their studies. Our findings show that anxiety levels can both decrease and increase significantly within a short period of time. Therefore, it is important for teacher educators to help trainees with a high level of maths anxiety reduce it, while strengthening the motivation of students with low or moderate levels of anxiety.

Keywords: *mathematics anxiety, teacher training, primary school teacher, preschool teacher, maths performance*

Műhelyek, tanuló közösségek

A mentorálás, mint szakmai tapasztalatszerzés – mentorok vélekedése szerepük előnyeiről¹

Horváth Gergely

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar hallgatója,
horvath.gergely@pte.hu

A tanulmány a Tanítsunk Magyarorszáგért mentor program a Pécsi Tudományegyetemen tanuló mentorainak tapasztalatait és véleményét tárja fel. A cikk áttekinti a mentorálás szakirodalmát, valamint az erre a mentorprogramra vonatkozó korábbi vizsgálatokat. Az elemzés fókuszában a hallgató mentorok szakmai sokszínűsége áll. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a hallgatók milyen célokkal érkeztek a programba, hogy a mentori szerep mely előnyeit emelik ki, és miképp értékelik saját fejlődésüket. A vizsgálat online kérdőívre épült, a mintát (N = 180; n = 50) képzéstípus alapján bontottuk. A vizsgálat eredményei rávilágítanak a mentorok magas bemeneti elvárásaira, valamint a mentori szerep általuk érzékelt előnyeire. A válaszadók fejlődésükről számoltak be, azaz hasznosnak találták a programban való részvételt.

Kulcsszavak: mentorálás, mentor, méltányosság, inklúzió, szakmai tapasztalat, tanárképzés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.1.03

Bevezetés

Diákköri kutatásom megkezdésének háttérében személyes motiváció állt: egy olyan mentorprogram mentorainak vélekedését elemeztem, amelynek négy évig én is tagja voltam.² A tanulmány célja, hogy újabb nézőpont beemelésével mutassa be a „Tanítsunk Magyarorszáგért!” programot. Vizsgálatomat a Pécsi Tudományegyetem mentorhallgatóinak körében végeztem, az adatfelvételre 2022 augusztusában/szeptemberében került sor. Tanulmányomban fókuszba emelem a mentorok képzési háttérét, ezt független változóként alkalmazom. Elemzésemben

¹ A tanulmány elkészítését a Pécsi Tudományegyetem támogatta. A tanulmány alapját képező tudományos diákköri dolgozat és kutatás a Pécsi Tudományegyetem Kriszbacher Ildikó Tehetséggondozó Program 2022/2023. tanévi támogatásával készült.

² A tanulmány a 2023-ban, az Országos Tudományos Diákköri Konferencián, a Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekcióban bemutatott dolgozatom kutatási eredményeinek bizonyos részleteit tartalmazza.

bemutatom, hogy a képzési kapcsolat (azaz a mentorprogram célcsoportjához való szakmai/tudományterületi kapcsolat) miként befolyásolja a mentorok bevonódását és sikerességét. A vizsgálat jelentősége, hogy a mentorok visszajelzése által fejleszthetővé válhat mind a mentortoborzás, mind a mentorok képzése és folyamat közbeni segítése.

Szakirodalmi áttekintés

A „Tanítsunk Magyarorszáért!” (a továbbiakban: TM) országos kezdeményezés keretében a felsőoktatásban tanuló hallgatók mentorálásra való felkészítése 2019 tavaszán kezdődött meg az országban és a Pécsi Tudományegyetemen (a továbbiakban: PTE), a kisiskolások mentorálása pedig 2019 őszén indult meg (Andl et al., 2021; Boda & Horváth, 2021). A TM-program célja, hogy a zömében hátrányos helyzetű, kistérségi iskolában tanuló diákoknak perspektívát mutasson az egyetemista hallgatók segítségével. A program mentorai kortárs mentorként dolgoznak (Mayer, 2010), pontosabb megfogalmazás szerint *életkorhatáron átívelő kortársmentori* („cross-age peer mentor” lásd Karcher & Berger, 2016) szerepben vesznek részt a folyamatban. Az iskolai mentorálás során (Tamás, 2014; Schenk et al., 2019) a célkitűzések között a tanulók általános iskolai teljesítményének növelése és a középfokú oktatásba való sikeres folyamat támogatása áll (Horváth, 2022a).

A TM-programban részt vevő diákokra jellemzőek a kistérségi hátrányok, a családi háttérből származó tőkehiányok (Bourdieu, 1978; Pusztai, 2015; Horváth & Boda, 2021), mindezek a PTE mentorainak gyakorlati terepét adó közoktatási intézmények diákjaira is magas számban jellemzőek (Andl, 2020, pp. 420–421). A mentorálás során megvalósulhat az egyéni odafigyelés egy törődő közösségben („caring community” – Kottmann & Pieper, 2020, p. 233), segítve a mentoráltak fejlődését. Ez hozzájárul ahhoz, hogy a mentorálást méltányos beavatkozásként értelmezzük (Fejes, Kasik & Kinyó, 2009). A mentorok segítségével kompenzálhatók a karriertanácsadásban mutatkozó hiányok, amelyek az elmaradott térségekben és a roma lakosság körében egyaránt nagy arányban jellemzőek (Bereményi, 2020, 2022). A TM-programban az általános iskolák bevont osztályainak egésze részt vesz (nincs szelekció), egy egyetemista mentorhoz átlagosan 3-4 felső tagozatos mentorált tartozik (Horváth, 2022b), csoportos mentorálás zajlik (Jones, 2016).

A mentorprogramba olyan hallgatók jelentkezhetnek, akik részt vesznek a TM1-es kódot viselő mentori felkészítő kurzuson, és sikerrel teljesítik azt, majd pályázatot nyújtanak be, végül szerződést kötnek az egyetemmel (Boda & Hor-

váth, 2021; Horváth 2022b). A programban való részvétel feltétele az aktív hallgatói jogviszony, mivel a mentori munkáért járó juttatás folyósítása ösztöndíj formájában történik.

A mentori folyamatokat vizsgáló szakirodalom fókuszba helyezi a mentor-mentorált kapcsolat fontosságát (Rhodes, 2005; Spencer, 2007; Raposa et al., 2016, 2019), kitér a mentori szerepkör jelentőségére a tehetséggondozásban (Nagy, 2014), feltárja a mentoráltakra gyakorolt hatást (Lakind, Eddy & Zell, 2014). A TM-programot vizsgáló kutatások vizsgálják a mentoráltakat a bemeneti (Kocsis, 2022), a folyamat közbeni (Boda & Horváth 2021; Horváth & Boda, 2021) és a kimeneti aspektusok szerint (Horváth, 2022a; Horváth, 2022a). Emellett a program hatásairól és folyamatáról szóló vizsgálatukba, Kocsis és Bocsi (2022) a mentoráltakon kívül bevonták a mentorokat és a mentoráltak iskoláiban dolgozó pedagógusokat is.

A mentoráltak vizsgálatával párhuzamosan megindult a program hallgatói oldalának értékelése is (Andl et al., 2020, 2021; Godó, 2021a, 2021b). A tudományos eredmények tartalmazzák a mentorok bemeneti motivációit (Boda, 2022; Godó, 2021a), tárgyalják a tanárképzés nyújtotta lehetőségeket (Andl et al., 2020), és a mentorok pandémia alatti helytállását (Godó, 2021b). A szülőkkal való kapcsolattartást és az ezzel összefüggésben álló sikerességet Csonka (2022) kutatásában három interjúalannal készített vizsgálatában mutatta be, illetve Papp (2022) áttekintő munkájában szintén a szülők szerepét hangsúlyozta szakirodalmakon és jógyakorlatok bemutatásán alapuló munkájában.

A TM-programot érintő szakirodalom kevésbé tér ki a mentorok háttérére, annak a mentorálásra gyakorolt hatásaira. Jelen elemzésünkben a mentorok szakmai háttérét, képzési változóját emeljük a fókuszba a szakirodalom által tárgyalt független háttérváltozók közül. Fontos hangsúlyozni, hogy a mentorálás hasznos a mentorok számára is: a mentorálást vizsgáló nemzetközi szakirodalom azt is megerősíti, hogy a mentori beavatkozás során mind a mentor, mind a mentorált számára gyümölcsöző a programban való részvétel (Sharp, 2021), hiszen a felek kölcsönösen hozzájárulnak egymás fejlesztéséhez (Beltman et al., 2019; Jones & Blankenship, 2020).

A szakirodalom számos mentorokra jellemző háttérváltozót sorakoztat fel, amelyek befolyásolhatják a mentorálás sikerességét. A mentor személyisége hatással van a mentorálási folyamatra, az ideális mentorra jellemző tulajdonságokat összegzik a vizsgálatok (Dixon, 2013; Nagy, 2014; Lakind, Eddy & Zell, 2014). A mentorálás minőségére hat a mentor pszicho-szociális múltja és háttere (Nagy,

2014, p. 46), meghatározó így a mentorok szocioökonómiai státusza: a hasonló élményeket, életpasztalatokat megélt mentorok és mentoráltak könnyebben alakítanak ki szoros köteléket (Collier, 2022), így a transzlétori szerepkörű – azaz a mentoráltakhoz hasonló életkörülményből érkező (Adler, 1975; Varga, 2015a) – egyetemisták bevonása a TM-mentorprogramba különösen előnyös lehet a mentorálás hatékonyságának szempontjából.

A szakirodalom a mentorok független háttérváltozóikhoz sorolja a képzési területüket, szakmai múltjukat. Ezek kapcsolatban állnak a mentorálás által elérhető előnyökkel (például tanárszakos hallgatók esetében szakmai fejlődés, lásd Nnabuife, 2021) és a folyamat közbeni élményeikkel. Mivel a TM-program minden hallgató felé nyitott, fontos – hogy a tanárszakosokat elemző vizsgálatok mellett (Andl et al., 2020; Godó, Ceglédi & Dabney-Fekete, 2021) – bővítsük ismereteinket a TM célcsoportjával közvetlenül vagy közvetetten foglalkozó és képzése szerint a TM-hez nem kapcsolódó hallgatókról.

A közvetlen képzési kapcsolatú mentorok bemutatásához a tanárszakos hallgatókat bevonó mentorprogramok elemzése releváns. A TM-program sok hasonlóságot mutat egy Ausztráliában zajló programmal (Teach Outreach Program Australia), melynek célja, hogy – a TM-hez hasonlóan – hátrányokkal küzdő tanulókat érjen el tanárszakos hallgatók bevonásával (Forster, Archer & Tajin, 2015). Hasonló célkitűzést láthatunk a Németországban működő Schule für alle (szó szerinti fordításban: Iskola mindenkinek) nevet viselő mentorprogramban (Kottmann & Pieper, 2020), amely szintén a tanárszakos hallgatók bevonásával célozza az inkluzív gyakorlat, az oktatási esélyteremtés segítését.

A két fenti mentorprogram a társadalmi problémák iránt érzékeny értelmiségiek nevelésére nyújt példát. Ilyen, a szociális felelősségvállalással kapcsolatos célokat a TM esetében is azonosíthatunk. Mivel az elemzett program minden egyetemista felé nyitott, feltételezhetjük, hogy a kevésbé szoros képzési kapcsolattal rendelkező mentorok is fejlődésen mennek keresztül. Ez a fejlődés lehet érzelmi (Blake-Beard, Shapiro & Ingols, 2021), amely változás kihathat nemcsak a szakmai, de a magánéletükre is, továbbá a mentori szerepnek hála a résztvevők személyes és professzionális értelemben is fejlődhetnek (McConnel, Geesa & Lowery, 2019).

A mentorokra vonatkozó szakirodalom áttekintése alapján megállapítható, hogy fontos a mentorok átfogó vizsgálatánál hangsúlyt helyezni a mentorokra jellemző különböző háttérváltozókra.

Kutatási kérdések

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy a különböző képzési háttérváltozókkal rendelkező mentorhallgatók miként értékelik a vizsgált programban való részvételüket. A kiválasztott független háttérváltozó alapján a következő kérdések mentén mutatjuk be a vizsgálati adatkorpuszt:

1. Milyen célokkal rendelkeztek, és milyen elvárásokkal csatlakoztak a hallgatók a mentorprogramba, mindezeket mennyiben sikerült teljesíteniük?
2. A mentori munka, szerepkör milyen előnyeit emelik ki a válaszadók?
3. Mennyiben érezték a mentorok jelentősnek saját (emocionális, szakmai és szociális) fejlődésüket?

Mintavétel és módszertan

A tanulmány a PTE mentorjelöltjeinek és mentorainak adatait összegző statisztikai táblázatok felhasználására épül, amelyek a PTE programgazdájától, a Tanárképző Központ adatbázisából származnak. A leíró statisztikai vizsgálat bemutatja a teljes populációt, a 2018/2019. tanév 2. félévétől (az első felkészítőkurzus meghirdetésétől), a 2021/2022-es tanév 2. félévéig.

A mintavételi eljárásban előfeltétel volt, hogy a megkérdezett hallgatók legalább egy lezárt mentori félévvel rendelkezzenek. A feltételek között nem szerepelt, hogy a vizsgálat idejében aktív mentori jogviszonyuk legyen, így aktív és nem aktív mentorhallgatók is bekerülhettek a mintába. A kutatói kérdések megválaszolásához online kérdőívet küldtünk ki, ami összesen 27 nyílt és zárt kérdést tartalmazott. Mintavételi módszer kiválasztásakor a hólabda módszer alkalmazását választottuk (azért, hogy a már nem aktív mentorokat is elérhessük ismerőseik által). A kérdőívet 50 kitöltőnél zártuk ($n = 50$).

A nyílt kérdésekre adott válaszokat a MAXQDA szoftver segítségével tartalom-elemzési eljárás során kódoltuk, ezekből kimutatást készítettünk. A zárt kérdések (demográfiai, mentorálási adatok, Likert-skálák) elemzését leíró statisztikával mutatjuk be a tanulmányban.

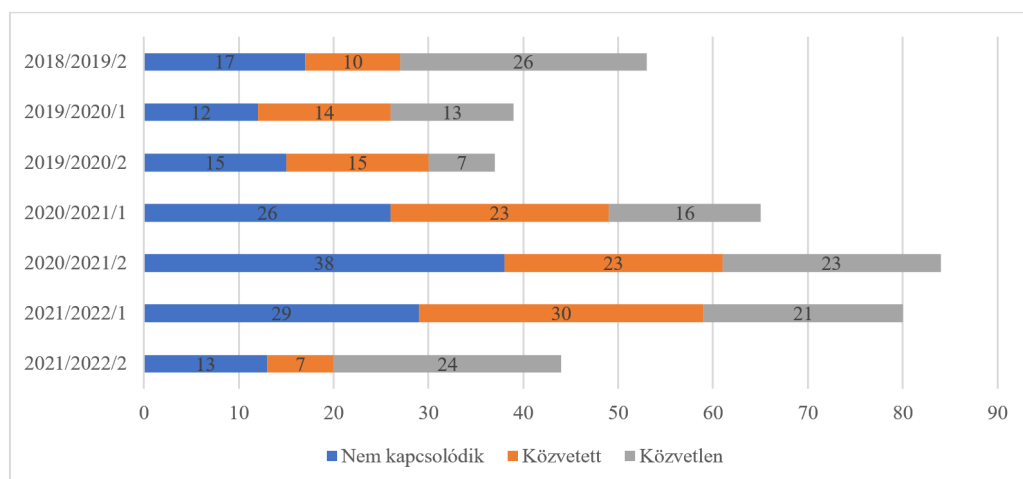
A kérdőíves válaszok elemzéséhez a mintát a független változók szerint kategorizáltuk, megvizsgálva, hogy az alkategóriák összevetve milyen azonosságokat és különbségeket mutatnak. Jelen tanulmányunkban a mintát a képzési adatok alapján mutatjuk be. A képzési kapcsolat jellege alapján összesen három kategóriát hoztunk létre a TM-program célcsoportjához való képzési viszonyuk szerint: 1) közvetlenül (27 fő); és 2) közvetetten a célcsoporttal foglalkozó (12 fő); 3) szakját

tekintve a TM-programhoz nem kapcsolódó kategóriákat (11 fő).³ A közvetlen képzési kapcsolattal rendelkező hallgatók közé a következő képzéseket soroltuk: tanár, tanító, szociális munkás, pedagógia szakos (alap- és mesterképzés), romológia szakos (alap- és mesterképzés). A közvetett kapcsolattal rendelkező hallgatók közé a következő képzéseket soroltuk: szociológus, pszichológus, egészségügyi szakok (például gondozó, ápoló), orvos, közösségsszervező. A nem kapcsolódó képzések az egyetem szakjai közül széles skálán mozogtak, a teljesség igénye nélkül a következő szakokat soroltuk ebbe a kategóriába: mérnökinformatikus, közgazdaságtudományi szakos, kémikus, nyelvszakos hallgatók.

Eredmények

A PTE TM makrostatisztika áttekintése, a populáció és a vizsgálati minta

A makrostatisztikai adatok alapján általános megjegyzéseket tudunk az alábbiakban tenni, melyeket a kérdőíves adatfelvétel eredményei fognak árnyalni. Az 1. ábra a programban részt vevő mentorjelöltek (azaz a mentori felkészítést, TM1-es kurzust teljesítő hallgatók) számának alakulását tartalmazza idősoros bontásban.



1. ábra: A TM1-es kurzust sikeresen teljesítő hallgatók képzéstípus szerinti megoszlása a teljes időszakban (402 fő)

³ Elemzéseinkben és táblázatainkban a következő jelöléseket alkalmazzuk a képzések szerint:

- közvetlenül a célcsoporttal foglalkozó csoport: „**közvetlen**”,
- közvetetten a célcsoporttal foglalkozó csoport: „**közvetett**”,
- a célcsoporthoz nem kapcsolódó szakú hallgatók csoportja: „**nem kapcsolódik**”.

A TM1-et teljesítő hallgatók között mindegyik szemeszterben megtaláljuk a három képzéstípushoz tartozó hallgatókat. Ebből arra következtethetünk, hogy a szakmai célok mellett a mentorjelöltek a jelentkezéskor más szempontokat is figyelembe vesznek. Bemeneti motivációik felmérése a program népszerűségének növelése szempontjából kulcskérdés lehet. Az adatok felhívják a figyelmet arra, hogy a PTE-n a TM1-es kurzust teljesítő hallgatók, a mentorjelöltek száma ingadozó, ezzel szemben a mentorok száma a teljes időszakban lassan, de folyamatosan növekvő tendenciát mutat (1. táblázat). Ez azzal magyarázható, hogy a programban a mentorok többsége egy félévnél hosszabb időtartamig is részt vett. A táblázatban megjelenítettük azt is, hogy egy adott félévben miképp alakult a régi (legalább egy lezárt mentori félévvel rendelkező) és az új (a programba a megjelent szemeszterben csatlakozó) mentorok aránya.

		2019/2020		2020/2021		2021/2022	
		1. félév	2. félév	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév
Nem	<i>Férfi</i>	11	18	17	22	24	22
	<i>Nő</i>	18	28	39	55	70	84
Mentor státusz	<i>Új mentor</i>	29	21	21	27	46	33
	<i>Régi mentor</i>	–	25	35	50	48	73
	<i>Közvetlen</i>	17	22	23	28	33	33
Képzési kapcsolat	<i>Közvetett</i>	5	12	17	26	28	39
	<i>Nem kapcsolódik</i>	7	12	16	23	33	34
	Összes:	29	46	56	77	94	106

1. táblázat: A PTE mentorai a teljes vizsgált időszakban a képzési háttérváltozó szerint

A fenti adatok szemeszterek szerint mutatják be a programban részt vevő mentorok számát. Éppen a hosszabb időtartamú részvétel indokolta, hogy hallgatói szinten is leválasszuk a makrostatisztikai adatainkat. A vizsgálat populációja és mintája a bevezetett változók szerint a 2. táblázat adatai szerint alakult.

		Populáció (N = 180) Minta (n = 50)	
Nem	<i>Férfi</i>	46	15
	<i>Nő</i>	134	35
Képzési változó	<i>Közvetlen</i>	61	27
	<i>Közvetett</i>	59	12
	<i>Nem kapcsolódik</i>	60	11
Összes:		180	50

2. táblázat: A populáció és a minta összevetése a képzési változó szerint

A kérdőív a vizsgált populációból (N = 180) összesen 50 főt ért el, legnagyobb arányban a közvetlen képzési kapcsolattal rendelkező mentorokat tudtuk megszólítani, ami ebből a szempontból torzítja a mintát. A minta nagysága alkalmassá teszi a vizsgálatot arra, hogy a PTE mentorainak elemzését elindítsa, azonban eredményei nem tekinthetők reprezentatívnak. Vizsgálatunk eredményei segítik az országos TM-program és a PTE összes mentorára vonatkozó hipotézisek megfogalmazását.

Csatlakozási célok, elvárások és azok teljesülése

A célok és elvárások elemzéséhez kapcsolódóan arra kértük a mentorokat, hogy emlékezzenek vissza mentori munkájuk megkezdésekor megfogalmazott céljaira. A válaszadók 5-fokú Likert-skálán értékelték fontosság szerint az alábbi szempontokat (1 = egyáltalán nem volt fontos számomra; 5 = nagyon fontos volt számomra). Az eredményeket közlő 3. táblázat a független változók szerinti lebontásban mutatja meg a minta átlagolt adatait.

	Jó kapcsolatot szerettem volna kialakítani a mentoráltakkal.	A munkámmal segíteni szerettem volna a gyerekeket az iskolai sikeres-ségükben.	Segíteni szerettem volna nekik a továbbtanulásban.	Jó példa szerettem volna lenni a mentoráltjaim számára.	A mentoráltak számára izgalmas programokat szerettem volna szervezni.	Segíteni szerettem volna abban, hogy mentoráltjaim tapasztalatot szerezzenek.	Összesítés (átlag)
<i>Közvetlen</i>	4,78	4,63	4,44	4,37	4,63	4,48	4,6
<i>Közvetett</i>	4,81	4,63	4,43	4,25	4,5	4,38	4,5
<i>Nincs kapcsolat</i>	4,55	4,45	4,09	4,64	4,73	4,73	4,5
<i>Teljes minta</i>	4,72	4,52	4,34	4,42	4,58	4,44	4,5

3. táblázat: A válaszadók mentori céljainak bemutatása

A válaszadó mentorokról általánosságban elmondható, hogy munkájukkal kapcsolatban magas elvárásokat tűztek ki, válaszaik átlaga 4,00 felett alakult. A képzés szerinti szétválasztás egy esetben, a továbbtanulásban való segítségnyújtásban mutat nagyobb különbséget. Itt a képzési kapcsolattal nem rendelkező hallgatók nem tűztek ki a másik két csoporthoz hasonlóan magas célt. A magas elvárásokkal szemben, a 4. táblázatban azt láthatjuk, hogy a mentorok a tervezettnél alacsonyabb szinten tudták céljaikat teljesíteni.

	Sikerült jó kapcsolatot kialakítanom a mentoráltakkal.	A munkám segített a gyerekeknek az iskolai sikeres-ségükben.	Segítettem nekik a továbbtanulásban.	Jó példa voltam a mentoráltjaim számára.	A mentoráltak számára izgalmas programokat szerveztem.	Segítettem, hogy mentoráltjaim tapasztalatot szerezhessenek.	Összesítés (átlag)
Közvetlen	4,48	3,89	3,85	4,11	4,26	4,07	4,11
Közvetett	4,44	3,81	3,81	4,06	4,19	4	4,05
Nincs kapcsolat	4,36	4,18	3,72	4,36	4,36	4,27	4,21
Teljes minta	4,4	3,8	3,66	4,1	4,22	4,08	4,04

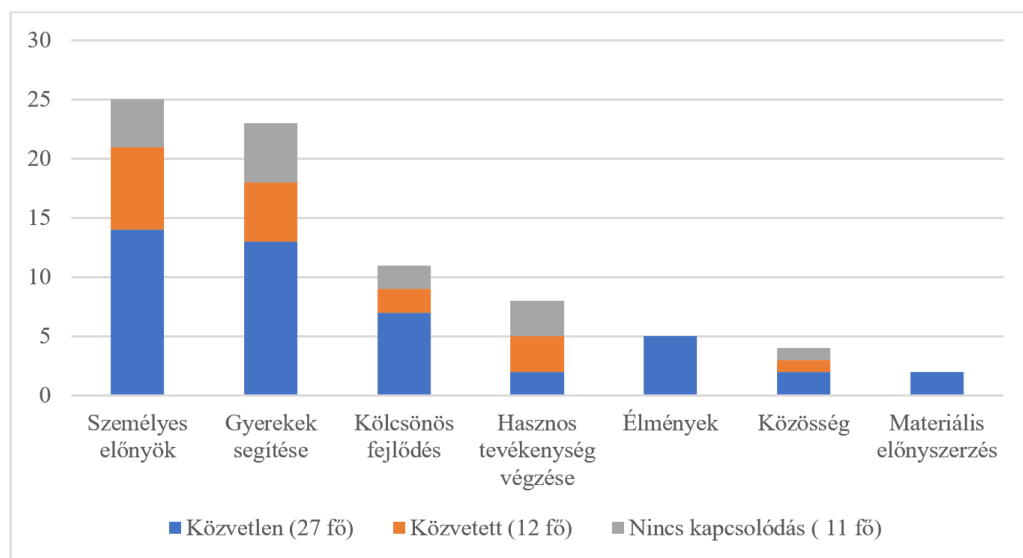
4. táblázat: A válaszadók mentori céljainak teljesülése

A teljes minta, de a vizsgált csoportokra lebontott átlagok is elmaradnak a megfogalmazott célok átlagától. Ebből arra következtethetünk, hogy a mentorok a mentorálási folyamat során számos kihívással találkoztak. A jelenség magyarázható azzal is, hogy a gyermekek megismerése, céljaik elfogadása is formálhatta a mentorok attitűdjét. Az, hogy a kitűzött célok nem teljesültek maradéktalanul, az iskolák kötött elvárásaihoz is kapcsolódhat, azaz előfordulhat, hogy a mentorok megszabott módon (és nem a céljaiknak megfelelően) végezheték a munkájukat.

A program részét képező folyamatos szupervízió segíthet abban, hogy a negatív tapasztalatokat szerző mentorok sikerrel vegyék az akadályokat. Emellett érdekes a mentorokban tudatosítani szerepük korlátjait is, ami csökkentheti a kitűzött célok és a teljesülés közti nagyobb szakadékot.

A mentori szerepkör előnyei

Nyitott kérdésként szerepelt a kérdőívben egy mondat befejezése: arra kértük a kitöltőket, hogy egészítsék ki a következő mondatot: „Azért jó mentornak lenni, mert...”. Válaszaik kódolt adatait a 2. ábra tartalmazza, az ábrán megjelenítettük a képzési változókat, azonban az előnyök a változótól függetlenül megjelentek a válaszadók szövegeiben. A szövegek hosszúsága eltért, így a válaszok közt olyat is találtunk, amely több kódolási kategóriát is érintett (említésszám: 75).



2. ábra: A mentori szerepkör előnyeit felsoroló szövegek kódolt eredménye (említésszám = 75)

Legmagasabb arányban a személyes előnyök jelentek meg (25 fő). A válaszadók kiemelték, hogy a program során szakmailag fejlődtek („*rengeteg tapasztalatot, jó gyakorlatot sajátíthatok el*”), illetve egy pedagógusjelölt munkatapasztalatként értelmezte mentori munkáját: „*rengeteg tapasztalattal gazdagodtam az általános iskolás korú gyerekekről, melyeket tanulmányaimba is be tudok illeszteni, ezen kívül a gyerekek lelkesedése és fejlődése jóleső számomra.*”

A gyermekek, mentoráltak segítése és támogatása kódolási kategória tette ki a második legnagyobb válaszcsoporthat. Az írások közt pozitív érzelmeket is detekálhatunk („*jó érzéssel tölt el, hogy segíthetek és ennek látom pozitív visszajelzéseit is*”; „*örömet szerezhethünk, támogatói lehetünk a gyerekeknek*”).

A két fő válaszcsoporthoz mellett kisebb kódolási kategóriákat is létrehoztunk. A kölcsönös fejlődésről a válaszadók a következőket írták: „*nagyon sokat lehet adni*

és kapni is a programtól”; „nemcsak, hogy segíthetek a gyerekeknek, de nekem is hatalmas tapasztalat, és sokat tanulok tőlük.” A mentori programok és tevékenységek a válaszadók számára számos előnyt tartogattak, ezeket a válaszokban is kiemelték. *„Felejthetetlen élményekkel”* gazdagodtak, amiket máshol nem szerezhettek volna meg, s mindeközben *„részt vehetnek olyan tevékenységben, ami tényleg hasznos.”* Mindezt, a vonatkozó válaszok alapján egy olyan közösségben, ami mindig új kapcsolatokat tartogat, és inspirálja őket a további munkára.

A mentori munka előnyei: emocionális, szakmai és szociális fejlődés

A szakirodalom alapján vizsgálatunkban a mentorok fejlődésének mérését tűztük ki célul. Az 5. táblázat a válaszadók vélekedését tartalmazza a program hatására történő emocionális, szakmai és szociális fejlődésükről. A válaszadáshoz az utasítás a következő volt: *„Mennyire érzed igaznak magadra a következő állításokat? Kérem jelöld a skálán! (1 – egyáltalán nem tartom igaznak; 5 – kiemelten igaznak érzem magamra.)”*.

Emocionális fejlődés									
	Nagyobb lett az önbizalmam.	Empatikusabb lettem.	Javult az önismeretem.	A program hozzájárul személyes életem kiteljesedéséhez.	Mentor-ként fontosnak érzem magam.	Könnyebben megoldom saját problémáimat is.		Összesítés (átlag)	
Közvetlen	3,81	4,26	4,07	3,67	3,93	3,48		3,87	
Közvetett	3,5	3,58	3,67	3,33	3,5	3		3,43	
Nincs kapcsolat	3,36	4,27	4	3,55	4	3,55		3,79	
Teljes minta	3,64	4,1	3,96	3,56	3,84	3,38		3,75	
Szakmai-tanulmányi fejlődés									
	Úgy érzem a munkám hozzájárul a társadalom jobbá tételéhez.	Olyan tevékenységet végeztem a programban, ami számomra fontos.	Új perspektívákat ismertem meg.	Új és érdekes dolgokat tanultam a programban.	A program hozzájárul szakmai életem kiteljesedéséhez.	Folyamatos önfelkészítés, fejlődés ösztönöz.	Javult az egyetemi teljesítményem.	A gyerekek jó példát látnak bennem, így nekik is biztonyítanom kell.	Összesítés (átlag)
Közvetlen	4,26	4,63	4,26	4,15	4,19	4,22	2,78	4,11	4,08
Közvetett	4,17	4,17	4,33	3,83	3,08	4,08	2,5	3,67	3,73
Nincs kapcsolat	4,55	4,73	4,09	4,18	3,36	4,18	2,81	3,91	3,98
Teljes minta	4,3	4,54	4,24	4,08	3,74	4,18	2,72	3,96	3,97
Társas kapcsolatok fejlődése									
	Javult a kommunikációs képességem.	Könnyebben együttműködök másokkal.	Kedvelem a mentor-társaimat.	Hasznos kapcsolatokkal bővült ismeretségi köröm.				Összesítés (átlag)	
Közvetlen	4	4,07	4,07	3,89				4,01	
Közvetett	3,83	3,83	4,5	3,58				3,94	
Nincs kapcsolat	3,9	4,36	4,36	4,09				4,18	
Teljes minta	3,94	4,08	4,24	3,86				4,03	

5. táblázat: A fejlesztett területek megítélésének összegzése a minta alcsoportjaiban

A vizsgálat rávilágított arra, hogy a mentorok percepciói szerint a TM-programban való részvétel számos előnyt tartogatott, mind emocionális, mind szakmai, mind szociális értelemben. Általánosságban így elmondható, hogy a mentorok szerepük, feladataik hatására fejlődtek, csatlakozásuk számukra hasznos volt. A három vizsgált területen minden esetben magasabb átlagot látunk a képzésükben nem kapcsolódó hallgatóknál, mint a közvetett kapcsolattal bíró képzésűeknél. Ez a minta sajátosságával magyarázható: a célcsoporthoz nem kapcsolódó képzésűek között a csoport létszámához viszonyítva nagy számban találunk transzlétori szerepekörű hallgatókat. Valószínűsíthetjük, hogy a szocioökonómiai változó meghatározóbb a fejlődés megítélésének esetében a képzési háttérváltozó-nál. A két háttérváltozó közti kapcsolat arra is felhívja a figyelmet, hogy a képzésükben nem kapcsolódó hallgatók bemeneti motivációjában meghatározó lehet saját szocioökonómiai hátterük, illetve tapasztalataik.

A szakmai-tanulmányi fejlődés megítélése a képzési háttérváltozóval áll kapcsolatban, azonban további mélyfúrások szükségesek, hogy felderítsük a változó határait a mentori fejlődésre. A mintában látható, hogy a programhoz közvetlenül kapcsolódó képzésekben részt vevő hallgatók értékelték magasra szakmai fejlődésüket.

A társas kapcsolatok és a szociális képességek fejlődése jellemző volt a mintára, azonban a tanulmányban bemutatott független változó nem szolgál magyarázattal az adatokra. Feltételezéseink szerint a kategóriában való fejlődés mértéke a mentor személyiségjegyeitől függhet. További mentori személyiségjegyeket változóként kezelő kutatások tárhatják fel a TM-program mentorainak szociális fejlődését.

Összegzés

A tanulmány azt a célt tűzte ki céljául, hogy bemutassa a vizsgált mentorprogram és az egyetem mentorait fókuszba emelve a képzési háttérváltozót. A vizsgálati minta jellemzői közé tartozott a sokszínűség a hallgatók képzésének tekintetében. Tanulmányunkban három kérdésre kerestük a választ, amelyek a képzés és a programban való részvétel előnyeinek kapcsolatát célozták felderíteni.

Első kutatási kérdésünk a mentorok csatlakozási céljaira, elvárásaira és ezek teljesülésére vonatkozott. A mentorok magukkal és munkájukkal kapcsolatos bemeneti céljai mintánkban magas elvárásokat tükröztek. Az eredmények így felhívják a figyelmet arra, hogy a mentori képzés során érdemes a hallgatók nézeteit alakítani, céljaikat a program lehetőségeihez igazítani. Mindez hozzájárulhat a

hallgatók hosszabb időtartamú részvételéhez a programban. A kitűzött (magas) mentori célokat válaszadóink összességében nem vagy csak kevesebb sikerrel tudták teljesíteni. A program mentorainak sikerességéhez hozzájárulhat a mentorprogram bővebb ismertetése (csökkentve az irreális elvárásokat), az iskolák egyéni gyakorlat szerint működő mentorálásának egységesítése (a program vezetőinek közbelépésével).

Elemzésünk második kérdése a mentori munka, szerepkör megítélésével állt kapcsolatban. A mintában a legmagasabb arányban a személyes előnyök szerepeltek, a közvetlen képzési kapcsolattal rendelkező hallgatók (mint például a pedagógusjelöltek) számos személyes és szakmai előnyt sorakoztattak fel. A közvetetten vagy nem kapcsolódó szakú hallgatók számára is tartogatott előnyöket a program. A gyermekek, mentoráltak segítése és támogatása pozitív érzelmekkel töltötte el mindhárom vizsgált csoportunk tagjait, a programban megvalósuló befogadás, kölcsönös segítség bármely egyetemi szakról érkező mentor számára előnyös lehet.

Végezetül harmadik kutatási kérdésünk mentén elemeztük a mentorok emocionális, szakmai és szociális fejlődését. Azt találtuk, hogy a mentorok fejlődést érzékelték mind a három területen. A szakmai fejlődés a TM célcsoportjához közvetlenül kapcsolódó szakkal bíró hallgatókra volt jellemző. A kiválasztott háttérváltozók nem adtak választ a szociális képességek fejlődésére – feltételezéseink szerint mindez sokkal inkább egyéni, személyiségbeli változók bevezetésével válhat feltárhatóvá.

Kutatásunk legfőbb eredménye, hogy rávilágított azokra a tendenciákra, amelyek folytatólagos kutatások, mélyfúrások segítségével még inkább elmélyíthetik ismereteinket a programról.

A vizsgálat korlátai, további kutatási irányok

A vizsgálat korlátjai közé tartozik egy részről az alacsony számosság, amely főképp a vizsgálati minta jellemzését tette lehetővé, illetve segíti, hogy hipotéziseket fogalmazzunk meg a kutatás eredményei alapján. Az alkalmazott kérdőív elemei megfelelően bizonyultak a vizsgálat elvégzéséhez, a kérdőív a későbbiekben nagyobb mintás, országos mérések végzésére alkalmas. Így további kutatási terveink közé tartozik a számosság növelése, a minta bővítése a kérdőív újbóli alkalmazásával. A tanulmány limitációja, hogy nem mutatta be a teljes létrehozott adatbázist, amely további elemzési szempontok bevezetésével képes lehet számos fel-

táratlan aspektus bemutatására. Későbbi vizsgálataink alapját képezi, hogy a kérdőív alapján létrehozott adatkorpuszt más független változók bevezetésével is elemezzük. A vizsgálat alapján kialakult vélekedéseinket tudományosan kevert és kvalitatív módszerekkel támaszthatjuk alá, így céljaink közt az is szerepel, hogy mérőeszközeinket bővítsük és alkalmazzuk a jövőben.

Irodalom

- Adler, P. S. (1975). Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In Samovar, L. & Porter, R. (Eds.), *Intercultural Communication*, (pp. 327–378). A Reader.
- An dl, H. (2020). A kisiskolák és lehetőségeik, *Educatio*, 29(3), 409–424. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.6>
- An dl, H., Arató, F., Orsós, A. & Varga, A. (2020). Új utak a tanárképzésben: Tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért!” program keretében. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 5(1–4), 101–121. <https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.6>.
- An dl, H., Arató, F., Orsós, A. & Varga, A. (2021). Így fejlődünk MI – A Tanítsunk Magyarorszáért! program hatása az egyetemi hallgatókra. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 47–63.
- Beltman, S., Helker, K. & Fischer, S. (2019). 'I really enjoy it': Emotional Engagement of University Peer Mentors. *International Journal of Emotional Education*, 11(2), 50–70.
- Bereményi, Á. (2020). *Career guidance inequalities in the context of labour shortage. The case of Roma young people in Hungary. Working Paper Series, 2020/5*. Central European University.
- Bereményi, B. Á. (2022). Between choices and “going with the flow”. Career guidance and Roma young people in Hungary. *International Journal of Education and Vocational Guidance*, o.n. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09536-0>
- Blake-Beard, S., Shapiro, M., & Ingols, C. (2021). A Model for Strengthening Mentors: Frames and Practices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6465. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126465>
- Boda, V. L. & Horváth, G. (2021). Az első egy év tapasztalatai a „Tanítsunk Magyarorszáért!” programban – Bevezetés a mentori munkánk alapjaiba. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 97–104. <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.1.11>
- Boda, V. L. (2022). Tanítsunk Magyarorszáért! program: miért csatlakoztunk, mitől féltünk? – A Pécsi Tudományegyetem mentorainak körében végzett vizsgálat eredményei *Szakedolgozat*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Pedagógia BA.

- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat.
- Collier, P. (2022). How Peer Mentoring Can Help Universities Promote Student Success in a Post-COVID-19 Pandemic World. *Metropolitan Universities*, 33(1), 37–54. <https://doi.org/10.18060/25222>
- Csonka, D. (2022). A szülőkkel való kapcsolattartás a mentori eredményesség tükrében. In Trendl, F. & Vezdén, K. (Eds.), *Körkép IV. A Wlislócki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai* (pp. 9–22). Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Dixon, R. (2013). *Handbook for Manufacturing Mentors and PTE Mentees*. Lewis-Clark State College Workforce Training.
- Fejes, J., Kasik, L., & Kinyó, L. (2009). Bevezetés a mentoráláskutatásba. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 40–55.
- Forster, D. J., Archer, J. & Tajin, R. T. (2015). Volunteering within Initial Teacher Education: Factors that Boost and Block Participation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 168–184. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.10>
- Godó, K., Ceglédi, T., & Dabney-Fekete, I. D. (2021). Resilient teacher candidates as mentors. The Let's Teach for Hungary Mentor Program as a resource of individual and community empowerment. In Gál, K., Pásztor R., & Székedi, L. (Eds.), *A társadalomtudományok harminc éve a Partiumban* (Absztrakt füzet) (p. 11). Kolozsvári Egyetemi Partiumi Kiadó.
- Godó, K. (2021a). A „Tanítsunk Magyarországot Mentorprogram” előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris Folyóirat*, 7(2), 21–41. <https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.21>
- Godó, K. (2021b). Big brother mentoring in the let's teach for Hungary program. *Central European Journal of Educational Research*, 3(3), 114–141. <https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/3/10158>
- Horváth, G. & Boda, V. L. (2021). Az egyéni mentorálás gyakorlata és a mentoráltak visszajelzései. *Tudásmenedzsment*, 22(1), 136–152. <https://doi.org/10.15170/TM.2021.22.1.8>
- Horváth, G. (2022a). Itt tartunk most... – Egy mentorprogram általános iskolai szakaszának végéhez érve. In Trendl, F. & Vezdén, K. (Eds.), *Körkép IV. A Wlislócki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai* (pp. 37–54). Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Horváth, G. (2022b). Kortárssegítő mentorprogramok elemzése – Egyetemista hallgatók társadalmi felelősségvállalása a méltányosság jegyében. *Y. Z. Folyóirat*, 2(1), 33–39.

- Horváth, G. (2022c). Mentoring Students of Disadvantaged Background in Hungary. *Journal of Global Awareness*, 3(1), 1–17.
<https://doi.org/10.24073/jga/3/01/06>
- Jones, I. & Blankenship, D. (2020). Mentoring as seen through the lens of doctoral students. *Research in Higher Education Journal*, 38, 1–19.
- Jones, K. R. (2016). "Group Mentoring". *4-H Youth Development Publications*, 4, 1–3.
- Karcher, M. J. & Berger, J. R. M. (2017). *One-to-one Cross-Age Peer Mentoring*. National Mentoring Resource Center Model Review.
- Kocsis, N. (2022). *Egy lépés előre. Hátrányos helyzetű diákok részvétele egy mentorprogramban*. Szakdolgozat. Debreceni Egyetem.
- Kocsis, N. & Bocsi, V. (2022): A Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram eredményessége. *Különleges Bánásmód*, 8(2), 87–101.
<https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.87>
- Kottmann, B. & Pieper, C. (2020). Project "Schule für alle" as a mentoring programme in university teacher education: Professionalization processes of student teachers in different practical university phases. *Hungarian Education Research Journal*, 10(3), 232–251. <https://doi.org/10.1556/063.2020.00022>
- Lakind, D., Eddy, J. M. & Zell, A. (2014). Mentoring Youth at High Risk: The Perspectives of Professional Mentors. *Child Youth Care Forum*, 43, 705–727.
<https://doi.org/10.1007/s10566-014-9261-2>
- Mayer, J. (Ed.) (2010). *Mentorok könyve*. Raoul Wallenberg Humán Szakképző Iskola és Gimnázium.
- McConnell, K., Geesa, R. L., & Lowery, K. (2019). "Self-reflective mentoring: perspectives of peer mentors in an education doctoral program", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 86–101.
<https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2018-0043>
- Nagy, T. (2014). A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In Gefferth, É. (Ed.), *Mentorálás a tehetséggondozásban* (pp. 41–51). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Nnabuike E. K, Okoli I. E., Nuel, N. N. P., & Ifechi A. N. (2021). Mentoring: The Way to Academic Excellence. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 130–140.
<https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.01.180>
- Papp, H. (2022). Segítség a pályaválasztás küszöbén: Mentorok az iskolában. *Y. Z. folyóirat*, 2(1), 40–45.
- Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Varga, A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 137–160). PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.

- Raposa, E. B., Rhodes, J. E. & Herrera, C., (2016). The Impact of Youth Risk on Mentoring Relationship Quality: The Mentor Characteristics Matter? *American Journal of Community Psychology*, 57, 320–329. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12057>
- Raposa, L. E., Rhodes J. E., Stams, G. J. J. M., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Sykes, L. A. Y., Kanchewa, S., Kupersmidt, J., & Hussain, S. (2019). The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 423–443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Rhodes, J. E. (2005). A Model of Youth Mentoring. In DuBois, D. L. & Karchner, M. J. (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 30–43). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n3>
- Schenk, L., Sentse, M., Lenkens, M., Nagelhout, G., Engbersen, G. & Severiens, S. (2019). An Examination of the Role of Mentees' Social Skills and Relationship Quality in a School-Based Mentoring Program. *American Journal of Community Psychology*, 65, (1–2), 149–159. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12397>
- Sharp, L. A. (2021). First-Year Experience Peer Mentor Program. *Learning Assistance Review*, 26(1), 15–51.
- Spencer, R. (2007). “It’s Not What I Expected” A Qualitative Study of Youth Mentoring Relationships Failure. *Journal of Adolescent Research*, 22(4), 331–354. <https://doi.org/10.1177/0743558407301915>
- Tamás, M. (2014). Iskolai mentorálás. In Gefferth, É. (Ed.), *Mentorálás a tehetség-gondozásban* (pp. 140–148). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Varga, A. (2015a). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Wlislócki Henrik Szakkollégium.

Mentoring as a Professional Experience – Mentors' Perceptions on the Benefits of Their Role

This study explores the experiences and perceptions of student mentors of the 'Let's Teach for Hungary' mentoring programme at the University of Pecs. The study reviews the literature on mentoring and the previous studies on this very programme. The focus of the analysis is on student mentors' professional diversity. The main questions concern students' goals in joining the programme, how they benefitted from working as a mentor, and how they evaluate their own development. The research was based on an online questionnaire, and the sample (N=180; n=50) was stratified according to training types. The findings highlight the high expectations of students upon their entry into the programme and the perceived benefits of mentoring for them. The respondents reported that they had made considerable professional progress, that is they found it rewarding to participate in the programme.

Keywords: *mentoring, mentor, equity, inclusion, professional experience, teacher training*

Iskolateremtők

„Tiszteljük és becsüljük meg azt a szakmát és azt a tudást, ami az egyetem által elérhető!” – interjú Brezsnyánszky László professzor úrral

Bicsák Zsanett Ágnes¹ – Kiss Dávid² – Papp Hunor³ – Tóth Emese⁴ – Ceglédi Tímea⁵

¹ a Nottingham Trent University, The Centre for Student and Community Engagement kutatója, zsanett.bicsak2018@my.ntu.ac.uk

² a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatója, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Oktatókutató Gyakornoki Program, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport, oktatókutató gyakornok, kdkaylin@gmail.com

³ a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatója, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Oktatókutató Gyakornoki Program, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport, oktatókutató gyakornok, papphuni@gmail.com

⁴ a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatója, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Oktatókutató Gyakornoki Program, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport, oktatókutató gyakornok, tothemese099@gmail.com

⁵ a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar adjunktusa, az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport kutatója, cegledi.timea@arts.unideb.hu

Prof. Dr. Brezsnyánszky László a Debreceni Egyetem nyugalmazott habilitált docense, a hazai neveléstudományi és neveléstörténeti kutatások meghatározó alakja. A szakmai eredményeken túl a tanárképzésért tett elkötelezett hadviselése hosszú ideig hatást gyakorolt a mindenkori tanárképzés formálódására. Oktatói munkája során számos hallgatót indított el a tanári pályán, de szemlélete az újabb tanárgenerációk számára is örökül marad a tanító- és tanárképzésben elhelyezkedett tanítványai által. A következő interjúban azokról a hatásokról kérdezzük, melyek szemléletét formálták és a tudományos karrierútját meghatározták. Az interjú a CHERD-Hungary Oktatókutató Gyakornoki Programhoz kapcsolódó „Átkapcsolás, ahol a neveléstudományi kutató generációk találkoznak” című podcast sorozat¹ első beszélgetésének szerkesztett változata. A sorozat három kutatógeneráció találkozását teszi lehetővé, akik az iskola, az oktatás és a nevelés kérdéseiről beszélgetnek. A beszélgetésekre meghívtuk a neveléstudományok legnagyobb hazai letéteményeseit, olyan mestereket, akikről sokat

¹ A CHERD-Hungary Oktatókutató Gyakornoki Program a Prof. Dr. Kozma Tamás által alapított Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ szárnyai alatt működik. Az Oktatókutató Gyakornoki Program 2021 őszén indult, vezetője Prof. Dr. Pusztai Gabriella. Célja a tanárszakos hallgatók támogatása abban, hogy a tanári pályához kötődő önálló neveléstudományi kutatásokhoz kapcsolódjanak egy inspiratív kutatóközösség tagjaiként. A gyakornokprogram kutatómentorai és gyakornokai a kutatás mellett a tudomány népszerűsítés területén is innovatív munkát végeznek, amelynek része a podcast sorozat. Az első podcast beszélgetésekben a gyakornokok közül aktívan közreműködött Kiss Dávid, Papp Hunor és Tóth Emese. A gyakornokprogram és a podcast sorozat koordinátora Dr. Ceglédi Tímea.

tanultunk. Vendégünk továbbá egy-egy volt doktorhallgatójuk, aki aktív kutatómunkát folytat jelenleg is. Őket kérdezi egy-egy tanár szakos gyakornok hallgató, kezdő kutatói szerepben. Az interjú során elhangzott kérdések a gyakornokprogram tagjai, a szervezők és kérdezők közös kooperációja nyomán fogalmazódtak meg. A következőkben Prof. Dr. Brezsnnyánszky Lászlót a fiatal kutatógeneráció tagja, Kiss Dávid, valamint Professor úr tanítványa, Dr. Bicsák Zsanett Ágnes kérdezi.

Kulcsszavak: neveléstörténet, életpálya, interjú

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.1.04

Bicsák Zsanett Ágnes (B. Zs.): Kedves Professor Úr, köszönjük, hogy elfogadtad a beszélgetést. Az életpálya megrajzolásakor kitüntetett szerepe van a családnak. Mesél-nél nekünk arról, hogy a család mennyiben határozta meg a tudományos pálya választását?

Brezsnnyánszky László (B. L.): Tudós felmenők nincsenek a családnak egyik ágában sem. Apám budai polgári családból érkezett, egyetemre járt, jogászhallgató volt, de végül nem lett gyakorló jogász belőle. Anyai ágon pedig földműves, gazdálkodó emberek voltak a felmenőim. Édesanyám nagyon érdeklődő diák volt, főleg a magyar irodalmat szerette. De igazából azt mondhatjuk, hogy testvéremmel majdnem első generációs értelmiségiek lettünk a diplomáink által. Aki a családból leginkább hatással volt rám, az a bátyám, aki két évvel idősebb nálam. Geológusnak készült a család teljes meglepetésére. Geológusképzés pedig csak Budapesten volt. Apám banktisztviselőként dolgozott, és bár akkor éppen feloldották a fehér-galléros gyerekek felvételi korlátozását, de így is nehéz volt bekerülni, különösen a kisebb, speciálisabb szakokra. A bátyám fölvételizett, és helyhiányra hivatkozva nem vették fel. Nagyon elkeseredett, fellebbezett. Elkezdett dolgozni, majd kapott egy újabb értesítést, hogy fölveszik Debrecenbe a Kossuth Lajos Tudományegyetem földrajz szakára. Mire a bátyám azt mondta, hogy nem. Folytatta tovább, és a végén tényleg fölvetették oda, ahova eredetileg szeretett volna menni. Ahogy én tudom, nagyon jó szakember lett belőle.

Kiss Dávid (K. D.): Mikor és milyen szakon végzett az egyetemen?

B. L.: A Debreceni Egyetemet akkor még Kossuth Lajos Tudományegyetemnek hívták. Kétkarú egyetem volt. A bölcsészkaron történelem szakra jelentkeztem, és emellett pedagógia szakot végeztem. Vagyis történelemtanár lettem, és a pedagó-

gia akkori megnevezése szerint pedagógia előadója képzést nyertem. A pedagógia szak kis szak volt akkor, csak kétévente indult. Mivel én 1964-ben érettségiztem, volt egy év szünetem a kezdésig. Az akkori szokás szerint a fiúkat vagy elvitték katonának, vagy dolgozniuk kellett, tehát föl kellett mutatniuk valamiféle társadalmi hasznosságot. Én ezalatt a nulladik év alatt segédmunkás voltam a kertészetben, és laboránsként dolgoztam az egyetem Fizikai-kémia Intézetében. Ilyen módon 1965-ben kezdtem el tanulmányaimat, és 1970-ben diplomáztam. Később aztán másoddiplomaként mentálhigiénét is tanultam, és ebből is diplomáztam, ennek függelékeként nevelési tanácsadó képzést is szereztem.

K. D.: Egyetemi tanulmányai során volt olyan óra, illetve kurzus, ami miatt eldöntötte, hogy Ön ezzel szeretne foglalkozni a későbbiekben is?



B. L.: Iskolás korom óta érdekelt a történelem és elég eredményes is voltam ezen a területen. – Ez egészen kiskoromban kezdődött. Arra emlékszem, hogy alsó tagozatban az egyik tanítónk a magyar-hun mondavilág történeteit dolgoztatta föl. Ezek kiváltképp megragadtak. Későbbi tanulmányaim során ráismertem ebben a Rudolf Steiner-féle iskola tantervi meggondolásaira. Ma se tudom, hogy a Rákosi-korszak kellős közepén hogyan valósulhatott meg ilyen formában.

A pedagógiát a tanárain tanácsára választottam, de elég hamar beláttam, hogy a pedagógia területén, akár a gyakorlatban, akár az elméleti munkával többet tudok tenni. Egyetemi hallgatóként ösztöndíjakat is kaptam eredményes tanulmányaim elismeréseként, melyek hasonlóképp ebbe az irányba tereltek.

B. Zs.: Kik voltak Rád nagy hatással az egyetemen?

B. L.: Történelem szakon többet tudok felsorolni. Mindenekelőtt Orosz István akadémikust, aki igazában nagyon remek előadó volt, magas mércét mutatott. Szívesen emlékszem vissza, Ránki György akadémikusra, de ő utazó tanára volt a böl-

csészkarnak, viszonylag kevés kurzust vezetett nekünk. Kiemelném Balla Lajost, aki rettenetesen szikár stílusával és száraz humorával mindenekelőtt azt közvetítette felénk, hogy a szakmát mindenekelőtt tisztelni kell, és majd csak ezután látjuk meg, hogy mire viszi az ember. Pedagógia szakon Kelemen László jut eszembe. Az ő felfogása indította el bennem a pszichológia iránti mélyebb tiszteletet, mert ő arról beszélt, ami a gyakorlatban megvalósítható az elméleti megfontolásokon túl.

K. D.: Ki volt a témavezetője, és milyen szakdolgozati témát választott?

B. L.: Az előzőekhez kapcsolódva, azért a neveléstudományi tanulmányokban is voltak számomra fontos tanárok. A témavezetőm is közülük tartozott. A szakdolgozatnál Dr. Boros Dezső volt, akivel hosszan tartó jó kapcsolatot áptunk. Tanárom volt a középiskolában, aztán tanárom volt a pedagógia szakon, majd kollégák voltunk a tanszéken. A szakdolgozatom didaktikai, részben empirikus kutatás volt. A tanári szerepkörhöz kapcsolódó kérdéseket vizsgáltam. Ehhez hozzátartoztak az óralátogatások, megfigyelések, és annak a feljegyzése, hogy mennyit kérdeznek a tanárok. Mindezt kiegészítette az a reflexió, hogy szükség van-e 50 vagy akár 100 kérdésre is egy-egy történelemórán.

K. D.: Emlékszik esetleg arra, hogy mi volt az első tudományos szereplése?

B. L.: Egészen más világ volt akkor. A tanszék rendelkezett bizonyos kutatói erőforrással, de abból a kezdő kutatóknak alig pár száz forint jutott. Nem voltak önálló pályázatok. Sőt, valószínű a lázadás maga lett volna, ha az ember megpróbál valamilyen úton-módon hozzájutni valamilyen országos forráshoz. Más elvárás- és viszonyrendszer uralkodott. A mai trenddel összevetve, amikor a kutatók összefognak azért, hogy magas presztízsű lapokban publikáljanak, hogy javítsák az indexüket, nem létezett. Továbbá mindenki kontrollálva volt a tanszékvezetők, illetékesek által. Így amit kiemelnék, az egy nemzetközi konferencia volt 1978-ban, amit fiatal kutatók számára szerveztek az NDK-ban, Oberhofban. A nemzetközi alatt értse a szocialista országok részvételét. Ez volt az első komolyabb szereplésem német nyelven. Ez élmény volt, meg egy kis szorongást is jelentett, de érdekes volt az is, hogy kikkel találkozhatott az ember, amiből akár hosszabb távú barátságok vagy együttműködések születhettek. Az első komolyabb publikációm is így jött létre.

B. Zs.: Jürgen Oelkers Professzorral is egy ehhez hasonló fórumon ismerkedtél meg?

B. L.: Ez a találkozás váratlan és emlékezetes volt számomra. Azóta is tisztelettel és hálás szívvel gondolok arra a néhány napra, amit a családjá körében és az intézetében tölthettem. 1991-ben több nyugati ország kezdeményezett szakmai találkozókat a volt szocialista országokban élő kollégákkal. A pontos előzményeket nem ismerem. A berni egyetem felhívására a KLTE bölcsészkarra két főt delegált erre az egyhetes tanulmányútra: Tamás Attila professzor urat és engem. A berni kollégák fogadtak be bennünket. Én az Oelkers családhoz kerültem, Bern közelében egy villában laktak. Nagyon kedvesen fogadtak. Naponta szakmai programok voltak a Neveléstudományi Intézetben, de iskolákba és más pedagógiai intézményekbe is ellátogattunk érdeklődés szerint. Találkoztam kollégákkal, bemutatták a kutatási témájukat, könyveket, folyóiratokat böngészhettem. Egy kisebb előadásra is felkértek. A Professzor urat akkoriban a reformpedagógia eszmetörténeti kérdései foglalkoztatták, érdekesnek találta, ami kevésbé volt ismert, hogy Magyarországon 1945 után néhány évig még tovább éltek az újíto szellemű iskolák. Munkásságát azóta is igyekszem követni. Szerintem az egyik legkiválóbb eszmetörténeti kutató, bár nem mindenki fogadja szívesen a kritikai műveit, például az Odenwald iskoláról, vagy az úgynevezett pedagógiai elitről. Sajnálom, hogy – sokokból – nem sikerült viszonznom az akkori meghívását.

K. D.: Mennyiben volt más tudományos fokozatot szerezni abban az időben?

B.L.: Az egy egészen más világ volt ebből a szempontból is, mert akkor az első lépcső, az egyetemen szerezhető hagyományos kisdoktori (dr. univ.) volt. A doktoráltatás jogát 1948 után elvették, 1956 után pedig visszaadták az egyetemnek. Így, amikor én a '70-es évek végén doktoráltam, úgynevezett kisdoktori fokozatot szereztem, amelyik azóta már elvesztette a jelentőségét, és aminek helyébe lépett 1990 után a PhD-fokozat. Az én dolgozatomat átminősítették PhD-fokozattá, ezzel elismerve az értekezésem színvonalát. Az adminisztráció viszont hosszadalmasabb volt, még nem működtek doktori iskolák. Később, 1999-ben, már az új rendszer szerint habilitáltam.

K. D.: Tudna mesélni arról, hogy mit választott kutatási területként a doktori tanulmányai során?

B. L.: A 1970-es évekbeli tanszékvezetőm azt javasolta, vagy inkább bizonyos feltételekhez kötötte, hogy részben a német nyelvhez is kapcsolódva, az úgynevezett állampolgári nevelésnek a lehetőségeit vizsgáljam meg. Hosszan olvastam a XX. század elejétől kezdve olyan forrásokat, illetve olyan szerzőket, mint Kerschensteiner. Számos friss nyugati szakirodalomhoz is hozzájutottam. Ebből készült a kisdoktorim, amit a későbbiekben továbbfejlesztettem a politikai szocializáció szempontjai felé. Kezdetben reményteljes vállalkozásnak tűnt, még egy kis tanártovábbképző mozgalom is működött az országban több ponton, így Debrecenben is. Az 1990-es évektől viszont úgy láttam, hogy az értékalap, ami – szerintem – az egykori német szociáldemokrata időkben még egy példaadó irányú, akár kutatási, fejlesztési és módszertani vonalnak számított, az lefogyott, elfogyott mögüle a társadalomfilozófiai és a politikai akarát. A habilitációs dolgozatot még ennek a szellemében írtam meg, de aztán ezt a témát ejteni kellett. A tanszéki munka mellett a tanárképzés helyi és országos ügyei kötötték le az időmet.

B. Zs.: Milyen szakmai segítségre számíthattál a doktori disszertációd elkészítésekor?

B. L. – Korábban említettem, csak a szakdolgozatom és a dr. univ. disszertációm elkészítéséhez kaptam témavezetői támogatást. Akkoriban nem volt még doktori képzés. A témámat fokozatosan fejlesztettem tovább. A 19–20. század eleji magyar szakirodalom inkább nemzetnevelési megközelítésben tárgyalta a kérdést. A forrásokat a 70-es években a könyvtárak mélyéről lehetett előkeríteni. A német nyelvű kötetekhez átkölcsozónéssel vagy könyvadományként lehetett hozzájutni.

De személyes konzultációkon is kaptam segítséget. Felkerestem kutató kollégákat, akik meghallgatták a terveimet, kérdéseimet és többnyire ajánlottak újabb személyeket, akikkel tudok beszélgetni a témáról. Ebben az értelemben inkább konzulenseim voltak, mint témavezetőm. Néhány nevet is szívesen említek: Bábo-sik István, Gáspár László, Hunyady Györgyné, Kozma Tamás, Csepeli György, Zrinszky László.

K. D.: Amikor Professor úr itt tanított az egyetemen, akkor abból az időből hogyan jellemezné a tanszék hangulatát, kik voltak akkor a meghatározó alakjai?

B. L.: Még a '90-es években sem volt mindenki – gondolok itt elsősorban a háború előtti időszak tanáira – egyértelműen elfogadott figura. Némelyik – kel szemben ideológiai kifogások fogalmazódtak meg, de a szakmai



teljesítmények sem voltak mindenkinél megfelelőek. Az első, 1918-ban kinevezett professzor, Mitrovits Gyula volt, aki a református kollégiumhoz kötődött, onnan is érkezett. Aztán a legbotrányosabbnak feltüntetett, bár a leghatásosabb Karácsony Sándor professzor következett, akit 1950-ben elzavartak az egyetemről, megalázták. Később Jausz Béla professzor úr érkezett, aki korábban a gyakorló gimnázium igazgatója volt. Diákkoromban ő még tanszékvezető volt. Mi sokat nem élveztünk belőle, mert az évfolyamunkat már nem tanította. Ezt követően Kelemen professzor úr határozta meg a tanszék működését, aki a pedagógiai pszichológia szakértője volt, ő tényleges akadémiai nagydoktor volt. Ugyanakkor őt sem tudták igazán befogadni, mert suttozták, hogy vallásos, meg sok gyereke van, hogy nem párttag. Illetve mindenfélét. Én mégis úgy értékelem, hogy Kelemen Laci bácsi egy új horizontot nyitott meg nekünk a pedagógiai pszichológiával. Szakmailag ennek lett egy olyan következménye is, hogy a pszichológia szépen lehalászta a pedagógia alapfeladatait. Tehát ahogy emelkedett, úgy süllyedt a másik oldal.

Később, '70-ben szétvált három részre az akkori Intézet, és lett egy Pszichológia Tanszék, egy Pedagógia Tanszék, illetve egy Közművelődés, avagy ahogy akkor nevezték, Népművelési Tanszék. Akkor új tanszékvezetőnk lett. Innentől már nem mondhatom, hogy jó volt a hangulat. Egy elég rapszodikus figura volt, hol kenyérre lehetett kenni, hol pedig szigorú volt és igazságtalan. A ki nem mondott közös megegyezés is az volt, hogy tartsunk távolságot a főnöktől. Mindezzel együtt, majdnem húsz éven keresztül volt a tanszék vezetője, egészen a nyugdíjazásáig.

B. Zs.: Elmondhatjuk azt, hogy a sok változás, az ellentmondásos helyzet és a sok esetben a debreceni professzorokat illető méltatlan megítélés motiválta a debreceni iskolatörténet kutatását?

B. L.: Igen. Amikor az egyetem alapításának a centenáriuma közeledett, akkor maga az egyetem is, de főleg a bölcsészkar, megírta a maga történetét. Kutatási törekvésnéként jelentkezett a régi egyetem története. Igaz, korábban is született két kötet, de azok a kor megítélésének szellemében keletkeztek. A tanszéken néhányan ráébredtünk arra, hogy a saját tanszékünknek vagy intézetünknek – amit hol így, hol úgy hívtak – nincs megírva a története. A kezdetektől fogva az mozgatót engem és az együttműködő kollégákat is, hogy miképpen tisztázhatnánk az előítéleteket, hogyan tárhatjuk fel az elhallgatott információkat, mielőtt ezek jelentősége elfelejtődne. Professzori korszakokat vizsgáltunk a katedra alapításától 1970-ig. OTKA pályázattal támogatott kutatás keretében folyt a munka.

B. Zs.: Az intézménytörténethez minden bizonnyal egyszer majd hozzátartozik a doktori képzés elindítása is. Milyen nehézségekkel kellett szembenéznie az Intézetnek a doktori program alapításakor?

B. L.: Ahhoz, hogy doktori képzést lehessen elindítani, megfelelő számú minősített személy kellett, amit egyre szorosabbra fogtak a MAB-os és egyéb követelmények. Úgyhogy az elején ez csak kooperációban ment. Így kezdetben nem is a doktori iskola indítása, hanem a doktori program akkreditációja volt a cél. Ezt eleinte megpróbáltuk közösen a történészekkel. Ők végül mással kooperáltak, így egyeztünk meg a filozófusokkal és a pszichológusokkal. Doktori iskolánk csak évekkel később lett, ezzel a két partnerrel. Az alapításkor tehát minél magasabban minősített oktatókra volt szükség, a későbbiekben a feltételek egyre szigorodtak. A doktori képzés pályára állítása Kozma Tamás professzor érdeme.

K. D.: Professzor úrnak több doktorhallgatója volt. Tud esetleg róluk, hogy ők hol helyezkedtek el?

B. L.: Szerencsére nyolc olyan témavezetett volt, akik valóban eljutottak a védésig, és sikeresen el is tudtak helyezkedni. Sajnos közülük van, aki azóta elhunyt. Ők alapvetően a felsőoktatásban találtak helyet. Nyilván ez az ő képességeiből adódott, de az is szerepet játszott, hogy a felsőoktatásnak ebben a szektorában a hallgatói növekedés nagyon erőteljes volt, a minősített tanárok iránti igény is

megemelkedett. Kellettek ezek az emberek. Én azt hiszem, hogy mindenki szépen megállta a helyét. A kapcsolatot tartjuk nagyjából. Három olyan hallgatóm lett volna még, akiknek az én témavezetésemmel kellett volna eljutniuk a fokozatszerzésig, de ezek közül ketten hamar kiszálltak, a harmadik a képzést eredményesen végigvitte, de végül a munkahelye miatt feladta. Már nem lett volna jelentősége, hogy védjen.

B. Zs.: A tanítványok közül többen a Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Egyetemen dolgoznak. A nyomdokaidon haladnak, hiszen mindkét intézmény tanárképzésében aktív, vezető szerepet vállaltál. Mesélnél a nyíregyházi időkről, a tanárképzés regionális szerepéről?

B. L.: A nyíregyházi főiskolával fennállása óta voltak kapcsolatai a tanszékünknek. Egyetemi diplomát, majd tudományos fokozatot is számos ma már idősebb kolléga a KLTE-n szerzett. A doktori képzés végzettjei közül is többen kerültek a főiskolára. Az én doktori hallgatóim közül négyen ott kezdték a felsőoktatói pályájukat. Más tudományterületen is hasonlóan alakult az oda-vissza áramlás. Mindezek ellenére az egyetem és főiskola viszonyában mindvégig jelen volt egyfajta vibráló feszültség. A tanárképzés képezte az egyik frontvonalat, ahol a vetélkedés kézzel fogható volt. Az egyetem az elméleti felkészítés erősségét igyekezett előnyként felmutatni (jobban képzett matematikusokat, biológusokat, irodalomárokat... képzett). A főiskolai tanárképzés pedig a tanári mesterségre felkészítésben, a gyakorlati tudásban látta, hirdette az előnyét. Én nem tartottam ezt az ellentétet feloldhatatlannak.

Olyan értelmes kompromisszumban láttam és látom ma is az eredményes tanárképzés útját, ahol a felek hozzáértő koordináció segítségével egyeztetett programot hajtanak végre a diszciplináris, az alkalmazott pedagógiai és pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlati készségfejlesztés folyamatában. Az egyetemen a Tanárképző Kollégium elnökeként tíz éven át egy ilyen koncepció alapján próbálkoztam a kompromisszum megalkotásával és a közös program részleteinek megvalósításával. Voltak sikereink, de erős ellenállásba ütköztünk, főleg a TTK akkori illetékesei részéről. Egyszerűen szólva, féltették tőlünk a hallgatóikat. Jellemző eset, hogy azt is ellenezték, hogy a tanárjelöltek számára készült tanulmányi tájékoztatóban szerepeljen az a tétel, hogy a tanárrá válásnak a diplomán túli fázisai, pl. gyakorlata is van. Érezhető volt, hogy nem kellek ilyen szemlélettel az egyetemnek. 2004-ben egy bizottság elé citáltak és visszavonták az elnöki megbízatásomat.

Ezek után keresett meg Balogh Árpád a Bessenyei Tanárképző Főiskola főigazgatója azzal a kérdéssel, hogy vállalnám-e egy tanárképző fakultás megszervezését a főiskolán. Lényegében kikért az egyetemtől, amit én is megtettem azzal, hogy felkerestem néhány egyetemi vezetőt azzal a kérdéssel, mi a véleménye a meghívásról. Senki sem marasztalt.

A fakultást, majd a kart sikerült akkreditáltatni. Öt éven át voltam az egység vezetője. Sok munkát fektettem az új egység felépítésébe, elfogadtatásába. A kar szervezetét illetően közelített a korábban elképzelt modellhez. Sikerült a minősített oktatók arányát lényegesen megemelni. A tanárszakok akkreditációjánál a tanárképzési modul biztos alappá lett. A kétezres évek elején többször felmerült a debreceni és a nyíregyházi intézmény összevonása. Ezzel összefüggésben volt egy halvány esély arra, hogy regionális léptékben gondoljuk újra a pedagógusok képzését. A tárgyalásokból kitűnt, hogy valójában egyik fél sem kívánja feladni az önállóságát. Természetesen a főiskolán sem volt mindenben egyetértés és őszinte együttműködés. Néhány döntésemmel titkos ambíciók útját kereszteztem a főiskolán, de az egyetemi megítélesem sem javult ezzel a vállalkozással.

B. Zs.: A szerkesztőség kérdését tolmácsolva érdeklődnénk arról, hogy milyen változást jelentett a Tanárképzési Kollégium az egyetem tanárképzésében? Miért neveztek debreceni modellnek?

B. L.: Mint már utaltam rá, a tanárképzés a szakmai életutamnak jelentős összetevője, feladata, küldetése volt. Az oktató munka mellett tíz év jutott a debreceni egyetemen a Tanárképzési Kollégium elnökségének feladataira. A tudományegyetemek, így a KLTE is, 1948 után döntően tanári szakokat hirdettek meg az általános iskolák felső tagozatai és a középiskolák tantestületei számára. Gyakorlatilag tanárképző intézményként működtek, a képzés súlypontja viszont – a hagyományoknak megfelelően – a tantárgyak diszciplináris tudásanyagára esett. Az idők során a szaktanszékekhez szakmódszertani státusokat is szerveztek. A tanári mesteriséghez szükséges pedagógiai, lélektani tárgyak oktatása hosszú ideig a pedagógiai tanszék feladatát jelentette. Ebből alakulhatott ki többek azon meggyőződése, hogy a tanárképzésben a pedagógiát oktató egység (tanszék) a leginkább kompetens tényező. Amit azonban a többiek nem nagyon respektáltak. A gyakorlati készségek fejlesztését szolgáló évközi, vidéki és tanítási gyakorlatok megszervezését a tanárképzési rektorhelyettes mellett működő előadó (jó esetben csoport) végezte. Meglehetősen sok (egyetemi és iskolai) egységet és személyt érintett a ta-

nárjelöltek felkészítése. Az együttműködést leginkább egyfajta szokás biztosította. De nem csupán a stabil működési rend, hanem a pénzügyi háttér is hiányzott a működéshez. A költségvetésben nem volt külön rovata ennek a képzésnek, ami főleg a gyakorlatok finanszírozásánál mutatkozott meg. A kilencvenes évekre rohamosan növekvő hallgatói létszám és a gyorsan változó oktatáspolitikai, a szakindítások új lehetőségei nyilvánvalóvá tették, hogy javítani kell a rendszeren, összehangoltabbá és rugalmasabbá kell tenni a működést.

Tamás Attila és az őt váltó Szentirmai Attila rektorhelyettes kezdeményezte 1993-ban, hogy gondoljuk újra a tanárképzés koordinálásának rendjét. Engem kértek fel egy tervezet elkészítésére. Őszintén meg kell mondanom, hogy első látásra nem tudtam felmérni, mennyi munkát és ütközést fog jelenteni a megvalósítás. Szerencsére voltak kiváló és elkötelezett munkatársak, támogatók. A Tanárképzési Kollégium névadója Szentirmai professzor volt.

Egy olyan tanárképzési modellt gondoltunk ki és hoztunk létre, amely a tanárképzés intézményi szintű koordinációját szolgálja. A képzésben érintett egységek képviselőire alapozott, konzultatív szabályozást kívánt megvalósítani. Az egyetemünkön 1994 óta hivatalosan működő Tanárképzési Kollégium nem tanszéki, intézeti vagy egyéb oktatási státusú egységet jelentett, hanem a tanárképzés „logisztikai centrumát”, amely a tanárképzésben érintett szakterületek képviselőin nyugszik. A testület legfőbb feladatai voltak: a rendszer alapelveinek, szabályzatainak és képzési programjának kidolgozása, gondozása és a rendszer egészének koordinált működtetése.

Abban bízom, hogy a képzés különböző területeit képviselő testületi tagok higgadt szakmai megbeszéléseken egyeztetni tudják az érdekeiket, és olyan megoldásokat találnak, ami mindenki számára elfogadható. Legyen az tantervi, kreditszámítási ügy, vezetőtanári kinevezés vagy egyéb tanárképzést érintő fontos kérdés. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a kezdetben tízfős Kollégium feladatokat vett át a korábbi nagy létszámú és ritkán összehívott, fórum jellegű Tanárképző Tanácstól.

A Kollégium összetétele erre alkalmasnak látszott. A mindenkori tanárképzési rektorhelyettes jelenléte és felügyelete mellett ülésezett a testület. Tagjai voltak: a kari tanulmányi dékánhelyettesek, a gyakorlóiskolai igazgatóhelyettesek, a szakmódszertanosok képviselője, a neveléstudományi és a pszichológiai tanszék delegáltjai, a titkár és az elnök. A debreceni felsőoktatási intézmények fúziójával a testület létszáma és tevékenységi köre is kibővült. Azoknak a karoknak a képviselői

lői is beléptek a testületbe, ahol mérnöktanárok, művésztanárok képzése folyt. A profil bővülése eredményekkel járt, de a kohézió gyengülése is megmutatkozott.

2000 után, a sok új karral rendelkező nagyegyetem keretein belül, ahol az egészségtudományi és az agrártudományi egységek kerültek túlsúlyba, a tudományegyetemi karok a tanárképzéssel együtt háttérbe szorultak. Megszüntették a tanárképzési rektorhelyettes pozícióját. Az ilyen bizonytalan helyzetek kedveznek az átszervezéseknek és az önjelölt erős emberek ambícióinak. Ez történt a Tanárképzési Kollégiummal is. Első lépésben társelnökké lépett elő az egyik kolléga, amiből világosan látszott, hogy mi lesz a folytatás.

Ekkor már javában folytak a bolognai rendszert előkészítő viták. Minden egyenetlensége és fölösleges sürgetése ellenére úgy láttam, hogy javítani lehet a tanárképzés helyzetén. A tanári szakok előkészítése beilleszthető lehet a képzési folyamatba, választhatóvá tehető a tanári diplomát eredményező szakok, növelhető a gyakorlati felkészítés ideje és intenzitása. Mester szintű diplomával zárhatók a tanári tanulmányok.

Ezekről a kérdésekről már az egyetemen kívüli szakmai bizottságokban (OKNT, Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága), rendezvényeken volt lehetőségem megnyilvánulni.

Ennek a témakörnek a zárásaként érdemes azzal is szembenézni, hogy megérte-e a Tanárképzési Kollégiumot életre hívni és működtetni. Megérte-e ennyi időt és fáradságot beleölni ennek az ügynek a szolgálatába?

Úgy látom, voltak sikeres időszakok és eredmények a testület munkájában. A változó körülmények ellenére is összefogottabbá, átláthatóbbá lett a képzés a diákok, szakvezető tanárok és az oktatók szemszögéből. Sikerült lépéseket tenni egy professzionálisabb tanárképzés irányába. Szabályoztuk a beszámítások és a gyakorlatok igazolásának korábban igen laza rendszerét. Ha nem is tetszett mindenkinek, de szerintem a képzés elismertségének növeléséért is sikerült valamit tenni. A debreceni modell jelzöt mások ragasztották ránk, amit szívesen elfogadtunk.

Ami viszont nagy tanulság, hogy számos elhatározás és megállapodás a megvalósításban futott zátonyra. A közvetlen érdekek gyakran erősebbnek bizonyultak annál, mint amit a képzés egésze megkívánt volna, és amit az erőviszonyok lehetővé tettek, például: tantervi kérdések, a képesítő vizsga karonként eltérő megszervezése esetében. Presztízs-féltés, megszokás, kényelem, anyagi megfontolások mind szerepet játszottak a kisebb-nagyobb kudarcokban.

Ami a személyes számadást illeti, a pályán töltött időm mintegy negyede, a többi oktatási, kutatási feladat mellett, erre a folyamatos tevékenységre fordított. Komoly és kedvvel végzett kihívásnak éltem meg. Megtettem, ami tudásomból és erőmből tellett. Sokat tanultam, fontos szakmai kapcsolatokat nyertem vele. Persze ezek az évek másra is fordíthatók lettek volna, de ennek latolgatása történetetlen dolog lenne.

B. Zs.: Miként látod a neveléstudomány helyét és szerepét a többi tudomány viszonylatában?

B. L.: Prohászka Lajos volt az utolsó akadémikusunk, aki éhen halt a Rákosi-korszakban, mert mindent megvontak tőle, azóta nincs akadémikus a szakmában. Önjelöltek bizonyára vannak, de hát ezt azért nem szokták kimondani, legfeljebb következtetni lehet rá, hogy ki lenne az, aki magát el tudná képzelni. Előbb-utóbb nyilván lesz is, és nagyon is szükséges lenne a magas szintű képviselőre és érdekérvényesítésre. Többek között azért is, mert hosszú ideje helyettes képviseli az ügyeinket, vagyis nincs, aki a szakmából magából termelődött volna ki. Összességében tehát azt mondhatom, hogy a neveléstudomány megítélésének nem jó a helyzete. Van egy nagyon keserű tapasztalatom – és ezzel persze nem akarok senkit megsérteni – de a Bologna-rendszer körüli viták idején az Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottságába elküldtek egy beszélgetésre egy magas rangú kollégát egy másik tudományterületről, hogy megmagyarázza nekünk, mit is kellene a tanárképzéssel igazában csinálni. Ha én annyit tudtam volna erről a témáról, amennyit ő ott vélekedésként felmutatott, nagyon szégyelltem volna magam. De ő tudta, merre van előre. Ennyibe nézik a tanárképzést, ennyibe nézik ezt a szakmát, részben azért, mert valóban vannak gyenge pontjai is.

B. Zs.: Hogyan került az érdeklődésed homlokterébe a bátorító nevelés?

B.L.: Ahogy említettem, mentálhigiéniai képzésre is beiratkoztam, amit 1991-ben fejeztem be. A képzés elindítását – ismereteim szerint – Bagdy Emőke, hazánk jól ismert pszichológusa és terapeutája javasolta. A sors viszont úgy hozta, hogy a kurzusokat nem Emőke tartotta. Oktatóként Németországból, Aachenből hívta meg Kürti Tamás professzort, aki nekünk az adleri pszichológiát tanította. Ennek az alkalmazása már a bátorító pedagógia néven vált ismertté. Adler Freud tanítvány volt, de elszakadva Freud tanításaitól, egy sokkal inkább társadalmi szemléletű diagnózist és terápiát dolgozott ki. Ez felölelte a családon belüli erőviszonyo-

kat, a testvérek hatását a karrierutakra, a kisebbségi érzést és egyéb témákat. Tamással ekkor találtunk egymásra. Az előadásait németül tartotta, a terminológia megértésében, fordításában sokat segítettem, egészen odáig, hogy az adleri a bátorító pedagógiának az irodalmát közkinccsé kívántuk tenni magyar nyelven is. Sokat dolgoztunk rajta, de aztán ő szegény meghalt. Töredékek maradtak csak meg a közös munkából, melyből egy könyvecske jelent meg, s amelyik – legnagyobb meglepetésemre – az egyik legtöbbet hivatkozott írásnak bizonyult. Ezt részben írtam, fordítottam és szerkesztettem. Arról is tudomásom van, hogy újra kiadták és lemezre vették nélkülem. Egyszóval betöltötte a hivatását már ez a munka.

B. Zs.: Az individuálpszichológia területén szerzett tapasztalatok hogyan formálták a pedagógiai gondolkodásodat?



B. L.: Nevelésfilozófiai értelemben megnyitott egy olyan utat – amit aztán több helyzetben is próbáltam kifejtetni – hogy nem érdemes szembefordítani, átjárhatatlanná tenni a konzervatív és az ún. progresszív pedagógiát.

Nem igaz, hogy a két duál között a senki földje található. Például Adler egy érték-központú, ugyanakkor gyerekbarát, szülőbarát felfogást képvisel. Értékként jelenik meg a család, mint közös egység tisztelete. A személyes nyereségem tehát abban mutatkozik meg, hogy én is ráébredtem, nem lehet kizáró alternatívákként kezelni az új irányzatokat. Ehhez kapcsolódóan egy időben nagyon foglalkoztattott az úgynevezett alternatív programok, az új keletű pedagógiai iskolák világa. Tanulság ugyanakkor itt is az, hogy közelebbről kell megvizsgálni az iskolát ahhoz, hogy ne csak lelkesedjünk az újért, hanem tudjuk, milyen célok és értékek alapján működik, mikor új eszközökkel, tanítási formákkal kísérletezik.

B. Zs.: Az oktatói, kutatói feladatokon túl további tisztségeket, feladatokat töltöttél be. Kiemelve egyet, hogyan értékeled az Országos Köznevelési Tanácsban való részvételét, milyen tapasztalataid voltak a Tanács működéséről?

B. L.: 2002-től voltam öt évig tagja ennek a nagy tekintélyű bizottságnak, amelyik az elődje, az még az eötvösi időkre megy vissza, aztán szünetelt, meg átnevezték. A Köznevelési Tanács az oktatással, neveléssel kapcsolatos országos intézmények, illetve szervezetek tagjaiból verbuválódik. Vannak főiskolai, egyetemi választott tagjai, a szakképzés képviselői, kutatók, iskolavezetők, iskolapolitikusok és civil képviselők. A bizottság legalább havonta ülésezett, többé-kevésbé tisztázott napirendek szerint. Ahogy utaltam rá, az összetétel a képviselet, a személyektől is függően eléggé színes. Emiatt megosztott volt a bizottság és akkoriban nem sikerült állandó elnököt választani, csak mindig ideiglenesen.

Sok különböző téma volt terítéken, és ennek az egyik érdekes része az a mindenkori pedagógus- vagy még kiemeltebben a tanárképzés volt. Én valószínű ezen az úton kerültem a jelöltek, tagok közé. Albizottságot vezettem, és hozzászólásaim többsége is a tanárképzésről szólt. Számomra az ülések egy kicsit a szükségesnél oldottabb tárgyalási stílust jelentettek, mert akik már tapasztaltabb, öreg rókák voltak, azok egymás között elbeszélgettek, mintha egy kávéházban ülnének. Komoly témák szerepeltek az ülések napirendjén: tantervi ügyek, NAT, helyi tantervek, kétszintű érettségi, a szakképzés átalakítása, fiatalok drogfogyasztása, a bolognai rendszerre átállás kérdése.

Összességében érdekes és tanulságos periódus volt. Később leginkább a Bologna Bizottságban éreztem, hogy közel vagyok az olyan döntési szintekhez, ahol igazából főzik ezt a levest vagy a mindenkori levest.

B. Zs.: A záró kérdés előtt, szeretnénk, ha megosztanád velünk, hogy mit jelent számodra a debreceniség, a debreceni szellemiség?

B. L.: Érdekes kérdés, mert a debreceniség ugye az egy speciális kifejezés, és inkább a régi, egykori debreceniekre használták, használják, akik ezzel foglalkoznak. Ma már nagyon nehéz lenne ezt pontosan megfogalmazni, hogy kik is hordozzák a régi Debrecenhez, tehát a kálvinizmushoz kötődő szellemiséget. Ebben az értelemben, ahogy ezt az életrajzi, rövid ismertető is mutatja, én ugyan kétéves korom óta gyakorlatilag Debrecenben élek, de nem sikerült teljes mértékben ebbe a szövetbe beleépülni. Egy kicsit mindig valamelyest kívülállónak éreztem, vagy talán ezt éreztették velem. Úgy mondanám, hogy „gyüttment” debreceni vagyok

igazából – és ezt számtalanszor éreztem a pályám során, hogy ez nem túl előnyös az egyetemen sem. Mert én nem ismertem eléggé az X professzor gyerekeinek a sorsát és a házasságát és a ballépéseit, és a szövődő szerelmeket. Ezek – most már tudom – hátrányt jelentettek, ha úgy tetszik, a megítélésben. Hasonlóképp, az egyetem nem fogadott el professzorának. Kinevezett egyetemi tanár vagyok, de az egyetem nem fogadott el saját magáénak. Igaz, nem is kértem. Vannak bennem sértődések is persze, meg biztos bennük is.

A Debreceni Egyetem ugyanakkor nagyon komoly hivatást töltött be és tölt be ma is. Az egyetem nevében debreceni, de igazában ez egy internacionalista, vagy ha úgy tetszik, egy kozmopolita egyetem, ami Debrecen hírnevét növeli, és gazdaságát jelentősen befolyásolja. A tudományban is szép eredmények születnek. A város számára rendkívül sokat jelentő intézmény. Én nagyra becsülöm az egyetem létét és küldetését.

K. D.: Utolsó kérdésként pedig – mint a gyakornokprogram képviselője kérdezném – hogy milyen tanácsot adna a fiatal generációnak?

B. L.: Először is becsüljék meg azt, amit választottak, tehát ha egyszer bejelentkeztek egy szakra, akkor azt ne csak ugródeszkának vagy lehetséges jó pénzkereső jogosítványnak tekintsék. Tudom, hogy nélkülözhetetlen összetétel, de ha ez tisztelettel és valóban tenni akarással együtt van, akkor az biztató, vagy biztató lenne a következő generációk számára. A másik az értéktudat. Tekintsenek úgy az egyetemre, mint egy óriási lehetőségre képességeik megismerésére és fejlesztésére! Tanuljanak, vegyék komolyan! Becsüljék meg ezt a lehetőséget! Tiszteljék és becsüljék meg azt a szakmát és azt a tudást, ami az egyetem által elérhető! Ne a leggyengébb tanárt válasszák, mert az jó jegyet ad, hanem erőlködjének. Muszáj, nem csak hajózni muszáj, hanem tanulni is. Becsülettel felhalmozni tudást és képességeket fejleszteni. Ez mind energiát igényel, és teremti.

Köszönjük szépen az interjút!

„Az interjú alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre, és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A feldolgozás a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-5 és ÚNKP-22-2-I kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott támogatásával készült.”

“Respect and Value the Profession and the Knowledge Accessible Through the University.” – Interview With Professor László Brezsnnyánszky

Prof. Dr. László Brezsnnyánszky is a retired habilitated associate professor at the University of Debrecen, a defining figure of Hungarian educational theory and educational history research. Beyond his professional achievements, his committed fight for teacher education had a long-term impact on the shaping of teacher education at all times. During his career as a teacher educator, he launched many students on their teaching career. His approach and views will continue to exert an influence on the forthcoming generations of teachers through his students turned teacher educators. In the following interview, we ask him about the influences that shaped and defined his academic career. The interview is an edited version of the first conversation of the podcast series entitled “Switching: where educational research generations meet”, which is produced under the aegis of the CHERD-Hungary Educational Research Internship Program. The series enables the meeting of three generations of researchers who discuss the issues of school, education and upbringing. On each occasion, we invited one of the greatest domestic authorities of educational sciences to the talk, masters from whom we learned a lot. Yet another guest is always one of their former doctoral students, who is still active in research. They are interviewed by a teaching intern student, a novice researcher. The interview questions were formulated through the cooperation of the members of the internship program, the organizers and the interviewers. In the following, Prof. Dr. László Brezsnnyánszky is interviewed by Dávid Kiss, one of the young generation of researchers, and by an ex-doctoral student of Prof. Dr. Brezsnnyánszki, Dr. Ágnes Zsanett Bicsák.

Keywords: *educational history, career, interview*

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető

Fúzi Beatrix és Horváth László

Az elmúlt évben Falus Iván főszerkesztésében és Szűcs Ida szerkesztésében megjelent a Didaktika kézikönyve, amely a tanítás tudományáról szól a mai igények szerint. A Didaktika című könyv előző kiadása óta eltelt csaknem húsz esztendő jelentős változásokat hozott az oktatás területén: többek között ilyen a digitalizáció, a súlyosbodó pedagógushiány, a tanárképzés és a tanárjelöltek iskolai gyakorlatainak ismételt átalakítása. A könyv megjelenése jó alkalom arra, hogy átgondoljuk a didaktika jelentőségét, alkalmazását napjainkban. Jelen lapszámunkban sorozatot, hogy ezt a kérdést különböző nézőpontokból megvizsgáljuk. Szerzőink foglalkoznak majd a didaktikai szempontok érvényesülésével digitalizált oktatási környezetben, a tanulás- és tanításértelmezések tanárképzésben betöltött szerepével, továbbá a didaktika iskolai gyakorlatokkal és szakmódszertanokkal való kapcsolatával. Sorozatunk első szerzője azzal foglalkozik, hogy a didaktika alapkérdéseire – mit, hogyan, hol és ki tanítson? – milyen válaszok adhatók a tanárhiánnyal sújtott, új hardver- és szoftverkönyvetben. Várjuk Olvasóink véleményét, reflexióit az írásokra és a felvetett kérdésekre!

Kulcsszavak: didaktika, digitalizáció, tanárképzés

Last year, a new edition of the Handbook of Didactics was published, with Iván Falus as editor-in-chief, and Ida Szűcs as editor. The volume expounds on the state-of-the-art of the science of teaching in light of current needs. The almost twenty years since the previous edition of Didactics have seen significant changes in the field of education, including digitization, an ever-worsening teacher shortage, and the repeated reforms of teacher training and teacher trainees' school practicum. The publication of the new edition is an opportunity to reflect on the relevance and application of didactics today. In this issue of our journal, we launch a series to explore this issue from different perspectives. Our authors will address the role of didactics in a digitized educational environment and the role of interpretations of learning and teaching in teacher education, as well as the relationship of didactics to school practices and subject methodologies. The first author in our series addresses the fundamental questions of didactics – what, how, where, and who should teach? – in the new hardware and software environment at schools experiencing severe teacher shortages. We look forward to our readers' views and reflections on the papers and the questions raised.

Keywords: didactics, digitization, teacher training

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.1.05

Didaktika és digitalizáció

Buda András

a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa, buda.andras@arts.unideb.hu

A didaktika a tanításhoz szükséges alapvető ismereteket foglalja össze a leendő pedagógusok számára. Olyan elméleti alapokat kíván átadni, melyek szükségesek ahhoz, hogy valaki sikeres pedagógussá váljon, ezért is emlegetik a tanítás tudományaként. Azokra az alapvető kérdésekre keresi a választ, melyek minden pedagógusban felmerülnek, de a válaszok időről időre megváltoznak. Ebben társadalmi, gazdasági, politikai okok játszhatnak szerepet, de a változások háttérben nemegyszer valamilyen találmány vagy felfedezés áll. A digitális technológia megjelenése, terjedése is egy ilyen, változásokat előidéző tényező. Ebben az írásban azt vizsgáljuk meg, hogyan változtatta meg az új hardver- és szoftverkörnyezet a didaktika alapkérdéseire adott válaszokat.

Kulcsszavak: didaktika, IKT, pedagógusok

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.1.06

Bevezetés

A leendő pedagógusok képzési programjának egyik legfontosabb eleme a Didaktika előadás, hiszen ezen diszciplína keretein belül ismerik meg a hallgatók a tanári munka alapjait. Vannak intézmények, ahol a didaktika megnevezés helyett az oktatáselmélet kifejezést használják (sőt a Microsoft Word beépített szinonimaszótára is az oktatástan szót ajánlja helyette), de jelentős azok száma is, akik a tanítás tudományaként utalnak rá. Persze lehet tanítani didaktikai ismeretek nélkül is (a felsőoktatásban erre számtalan példát találunk), de ilyenkor az oktatók munkájukat nem elméleti alapokra helyezve, számos módszerből és munkaformából a céloknak megfelelően választva, hanem csak a korábban megismert minták és a megszokott rutinok, technikák szerint végzik (Csillik et al., 2016). A digitális technológia oktatási megjelenésével és terjedésével ez jelentős disszonanciát váltott ki a tantermekben, hiszen a digitális környezetben szocializálódott XXI. századi hallgatókat akarták sokan XX. századi eszközökkel és módszerekkel oktatni. Ennek következtében – egyáltalán nem meglepő módon – a tanulók érdeklődése, motiváltsága, illetve a tanítási folyamat eredményessége a legtöbb esetben jelentősen csökkent, egyre többen látták be, hogy változtatásra van szükség. A továbbiakban

azt tekintjük át, hogy a didaktika klasszikus (mit és hogyan tanítsunk) illetve újabb, differenciáltabb kérdéseire (hol tanítsunk, ki tanítson) adott válaszokat a digitális technológia generálta változások hogyan befolyásolták, módosították.

Mit tanítsunk?

Sokakban talán már a feltételezés is megrökönyödést vált ki: Miért befolyásolná azt a digitális technológia megjelenése, hogy mit kell tanítani? Ha azonban egy kicsit elgondolkodunk, akkor beláthatjuk, hogy a digitalizáció következtében a különböző tudományterületek folyamatosan újabb lehetőségekkel, felfedezésekkel gazdagodnak, melyek nemcsak ismereteinket gazdagítják, hanem esetenként a régebbi tudást, szabályokat is más megvilágításba helyezik, sőt akár felül is írják. Mindenki számára ismert, hogy a pontosabb számítások és a felfedezett újabb égitestek miatt a Pluto elvesztette bolygó státuszát, vagy hogy a digitális technológia nélkül nem lehetett volna megalkotni az mRNS-alapú COVID elleni vakcinákat. Drónok és képkalkoló szoftverek segítik a geológusok és a biztonságtechnikai szakemberek munkáját, kialakult a digitális nyelvészet, a képzőművészetben a fraktálművészet és a sort még sokáig lehetne folytatni.

A digitális technológia következtében átalakuló tájékozódási és kommunikációs szokások miatt az azelőtt kézzel írt vagy nyomtatott, papíralapú szövegek, folyóiratok, könyvek egyre nagyobb része helyeződik át a digitális médiumokba. Így olyan koncepcionális változásokkal kell szembenéznie a tanulóknak és a tanároknak, melyek mibenléte, mértéke, szabályrendszere folyamatosan változik. Az online térben elérhető információk igazságtartalma sokszor eleve kérdéses, ráadásul könnyen manipulálhatók is, ugyanakkor azonnaliak, multimédiálisak, megoszthatók, hálózatosan és asszociatívan szerveződnek. Az információk megkereséséhez, feldolgozáshoz éppen ezért kiemelkedően hatékony gondolkodási műveletekre és kognitív flexibilitásra van szükség (Hudáky, 2017). Ezt (is) az iskolában kellene megtanulni, amire fel kell készíteni a leendő pedagógusokat is.

A helyesírással kapcsolatos ismeretek tanítására szintén nagy hatást gyakorol a digitális technológia. Míg azonban a számítógépek megjelenésekor arról folyt vita, hogy magyar vagy számítástechnika (informatika) órán kellene megtanítani a helyesírás-ellenőrző programok használatát, addig napjainkban már az merült fel többekben, hogy az ilyen programok miatt nincs is szükség a helyesírás tanulására, mivel a számítógép végzi majd el automatikusan a javítást (Jánk, 2020). Bár a felvetés sokakat megbotránkoztathat, valóban nap mint nap tapasztaljuk,

hogy a kézírás mellett egyre fontosabbá válik a digitális szövegalkotás, sőt, bizonyos területeken ez utóbbi már egyeduralkodóvá is vált, azaz napjainkban sokak helyesírását már most is döntően a helyesírás-ellenőrző programok szabályozzák. Ahol pedig már meg is szüntették a kézírás tanítását (például az USA több államában – National Governors, 2010), ott az ellenőrző program használatának mellőzése már fel sem merül.

Tartalmi változásra azért is szükség van az oktatásban, mert a pedagógusok elvesztették központi információforrás szerepüket, mivel napjainkban már bárhol, bármikor hozzá lehet jutni szinte bármilyen információhoz. Éppen ezért egy XXI. századi tanuló nehezen fogadja el olyan adatok, definíciók, képletek elsajátításának szükségességét, melyekhez a világháló segítségével másodpercek alatt hozzájuthat, „nem hajlandó megtanulni, amit elé tesznek csak azért, mert egy tanár teszi azt” (Tari, 2012, p. 17).

Nem kérdéses tehát, hogy a digitális technológia következtében – iskolafokozattól függetlenül – szükség van új tartalmak bevezetésére, előbb-utóbb teljesen át kell formálni (Mioduser et al., 2003) a korábbi tananyagokat. Mindez persze a pedagógusképzésre is igaz.

Hogyan tanítsunk?

A számítógépek oktatásban történő megjelenése kezdetben nemegyszer váltott ki vitákat, generált félelmet, de az idő előrehaladtával egyre többen látták be, hogy ez az eszköz nem maradhat az iskola falain kívül. A legtöbb oktatási intézményben jó néhány éve el is kezdődött az új technológia domesztikációja (Petraglia, 1998), és ma már az eszközre felfokozott várakozással tekintők közül sem gondolja azt senki, hogy a számítógép univerzális varázsszerként, „deus ex machina”-ként az összes korábbi problémára megoldást nyújt majd.

Ugyanakkor a modern technológia „házasítása” sokszor alig jelent valódi változást, sok pedagógus csak a korábban alkalmazott oktatási módszerek támogatására használja a számítógépet (Molnár, 2011, 2015). Gyakran megtörténik például, hogy bár az órai vázlatot vagy táblai rajzot interaktív táblán kivetített ppt-bemutató váltja fel, ettől – jó esetben – csak látványosabbá válik a megszokott frontális munkavégzés, a technológia valódi integrálására nem kerül sor. Sőt, nemegyszer előfordul az, hogy egy rosszul formázott ppt, vagy a táblatörlés hiányából adódóan felgyorsuló tempó a technológia használata ellenére éppen visszalépést jelent az oktatói munkában. Nem az a lényeg tehát, hogy krétás vagy filces tábla helyett

interaktív táblát, interaktív panelt használjunk, hanem hogy hogyan és mire használjuk az új technológiát. Némi változást persze már az is jelent, ha csomagolópapír helyett tableten születik meg a hagyományos gondolattérkép, de ennél nagyobb az előrelépés akkor, ha e térkép hálózatos projektmunkában, képeket, videókat, linkeket tartalmazva készül el.

Hogy a technológia milyen mélységben épülhet be a tanári munkába, a tanítási folyamatba, azt például a SAMR-modell segítségével lehet áttekinteni (Puentedura, 2006). A modell a szintek angol megnevezéseinek kezdőbetűi alapján kapta a nevét: Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition. Ebben a rendszerben a legmagasabb szintet az újraértelmezés jelenti, mely szinten a digitális technológia használata annak lehetőségét teremti meg, hogy a pedagógus olyan újfajta, kreatív, alkotó feladatokat tervezzen a tanulók számára, melyekre korábban nem volt lehetőség. A cél, hogy az oktatási, nevelési folyamat minél magasabb szinten fejlessze a 4C (Critical Thinking, Creativity, Communication, and Collaboration) képességeket (Tohani & Aulia, 2022). Éppen ezért nem csak a feladat, hanem a végrehajtásához szükséges tevékenység, illetve a végeredmény sem a megszokott, melyet jellemzően nem egyedül, hanem egymással együttműködve hoznak létre a diákok. Ezen a szinten nem olyan kérdést kapnak a tanulók, melynek megválaszolásához pusztán a korábban tanult ismeretanyagot kell feleleveníteniük, és azt egy előre meghatározott módon prezentálniuk, hanem olyan feladatot kell megoldaniuk, melynek már az értelmezése is többféle módon lehetséges. Ha pedig ebben megállapodnak a csoport tagjai, akkor a feladat megoldása során is számtalan döntést kell meghozniuk egészen a „végtermék” típusának, bemutatási módjának kiválasztásáig. Például nem egy adott címmel kell esszét írniuk, hanem készülhet multimédiás napló, kutatási eredményeket QR-kóddal bemutató poszter, kisfilm, digitális szabadulószoftver stb. (Buda, 2020).

Hol tanítsunk?

Az osztálytermi, illetve az iskolai környezet fontosságát mindenki számtalanszor megtapasztalta már. Egy meleg színekkel kifestett, tanulói munkákkal díszített, mozgatható padokkal, kényelmes székekkel berendezett tanterembe teljesen más érzésekkel lépünk be, és foglalunk bent helyet, mint fehérre meszelt falú, taneszközboltból beszerzett táblával dekorált, rögzített padokkal és klasszikus iskolai székekkel bebútorozott párjába. Azonban bármelyikbe lépünk is be mostanában, szemünk azonnal keresni kezdi a rendelkezésre álló digitális eszközöket is. Ezek

hiánya ma már nagyon feltűnő, de sokat elárul az iskola vezetéséről, az oktatók hozzáállásáról, ha az interaktív tábla a terem hátsó sarkába vagy az interaktív panel a tanári asztal mögé, de 2-3 méter magasra van felszerelve (valódi példák!). Ilyenkor kevés hozzáértéssel is megállapítható, hogy hiába vannak ott az eszközök, jó esetben is csak korlátozottan lehet azokat használni. Magukat a termeket viszont már digitalizált tanítási-tanulási környezetnek kell tekinteni, mivel ez az eszközök hozzáférhetőségétől függ, nem azok kihasználtságától. Ha viszont az eszközök rendelkezésre állnak, akkor az egyik legfontosabb oktatási módszer, a szemléltetés lehetőségei nagymértékben kibővülnek, a kiterjesztett, sőt akár a virtuális valóság is felhasználható ezzel a céllal. Kiemelten fontos ez a terület, ezért a szemléltetés megváltoztatását minden pedagógusnak meg kell(-ene) valósítania, csak így lehet esélyük arra, hogy sikeresen vívják meg a tanulók figyelméért folyó versenyt az ingerektől túlszűfolt hétköznapi környezettel.

A digitális technológia azonban nemcsak az osztálytermek berendezését, jó esetben az ott folyó munkát alakította át, hanem teljesen megváltoztatta a tanítási és a tanulási tér fogalmát is, hiszen általuk az elsajátítandó ismeretekhez bárki, bármikor és bárhol hozzájuthat. Az internetnek és a mobil eszközöknek köszönhetően kialakult a digitális tanulási környezet (ezt nevezik elektronikus tanulási környezetnek is (például Racsko, 2011), mely teljesen megszüntette az oktatás térbeli korlátait. Az interneten keresztül történő oktatás megvalósulhat szinkron módon, amikor a tanár és a tanulók egy időben, de tetszőleges helyszínről jelentkeznek be a tanítást-tanulást lehetővé tevő platformba. A másik lehetőség az aszinkron mód, amikor nincs sem idő-, sem térbeli korlát, a tanuló egyéni időbeosztás szerint, saját ütemében haladhat előre a tanulmányokban. Míg előbbinél lehet használni olyan módszereket, melyeket jelenléti oktatás esetén alkalmazott a pedagógus, utóbbi esetben ettől teljesen eltérően kell gondolkodni, csak így hozható létre egyéni tanulásra alkalmas, motiváló, érdeklődést felkeltő tananyag. Nehezíti a helyzetet, hogy az aszinkron tanítás alapjait általában nem sajátítják el a leendő tanárok, mert erre a képzés szűkös keretei között nincs lehetőség.

Ki tanítson ?

Ezt a kérdést nagyon sokáig úgy kellett érteni, hogy milyen tulajdonságokkal, végzettséggel kell rendelkeznie annak, aki tanítani akar. Tóth Pápai Mihály (1797) első megfogalmazása óta számtalan szerző készítette már el a saját elváráslistáját, melyekre az utóbbi évtizedekben egyre gyakrabban került fel a digitális kompe-

tencia vagy digitális írástudással kapcsolatos kifejezések. Nem vitatható, hogy a XXI. század pedagógusaitól valóban elvárható, hogy tudják használni a digitális technológiát, de hogy ezt milyen mértékben, hatékonysággal, milyen módszereket alkalmazva kell megtenniük, abban már megoszlanak a vélemények.

A ki tanítson kérdést azonban napjainkban már sokkal egyszerűbben (is) kell értelmezni, ugyanis a pedagógustársadalom előregedése és a pedagóguspálya iránti csökkenő érdeklődés egyre nagyobb pedagógushiányt eredményez, egyre égetőbb kérdéssé válik, hogy ki fogja tanítani a most megszülető generáció tagjait. Elképzelhető, hogy ugrásszerűen és jelentősen megnő a pedagógusok anyagi, erkölcsi megbecsülése, így ismételten tömegek választják majd a pedagógusképzést, akik a diploma megszerzése után kivétel nélkül pedagógusként helyezkednek majd el. Így feltehetően 10-15 év alatt rendeződhetne a helyzet annyira, hogy ismét központi kérdéssé válhatna, hogy milyen legyen a jó vagy akár az ideális pedagógus. Sajnos erre jelenleg semmi esély nem látható.

Elképzelhető az, hogy a jogszabályok úgy fognak módosulni, hogy bárki taníthat majd, aki erre vállalkozik, legfeljebb el kell végeznie egy rövid, néhány hónapos tanfolyamot. Alig hihető, hogy jelen helyzetben tömeges lenne az érdeklődés egy ilyen lehetőség iránt, ráadásul egy ilyen jogszabályi változás önmagában tovább csökkentené a pedagógusok egyébként sem magas megbecsültségét, ami további pályaelhagyást vonhatna maga után.

Humán erőforrások hiányában tehát szükség lesz a digitális technológia erőteljes bevonására. Ez megvalósulhat például valamilyen kommunikációs platformon közvetített szinkron órák formájában. A megoldás hasonló lenne a pandémia alatt jellemző oktatási formához, csak a pedagógus nem egyetlen osztálynak, hanem akár tucatnyi osztály tanulóinak tartaná egy időben az órát. Ehhez persze szükség lenne megfelelő technikai eszközökre (beleértve a sávszélességet), az órarendek összehangolására és olyan személyekre (oktatási asszisztensekre), akik a tantermekben ügyelnének a rendre, a megfelelő tanítási-tanulási körülmények megteremtésére. Ebben az esetben viszont szinte csak frontális óravezetés lenne megvalósítható, számos problémát vetne fel a mérés-értékelés kivitelezése, és az, hogy a tanulók rendkívül ritkán vagy egyáltalán nem tudnának a tanárral szóban kommunikálni. Ezek jelentős hátrányt jelentenének, de szocializációs szempontból pozitívuma lenne a megoldásnak, hogy a tanulók legalább a szüneteket társakkal tölthetnék. Ez egy rendkívül fontos szempont, mert ha ez nem így történne, hanem mindenki otthonról követné az órát, akkor az elidegenedéshez és az embe-

ri kapcsolatok jelentős redukálódásához vezetne, ami most még beláthatatlan következményekkel járna az egész társadalomra nézve. Ezt érnénk el akkor is, ha a tananyagot valamilyen e-learning keretrendszerben, aszinkron formában kellene a tanulóknak teljesíteni. Ez a megoldás egyébiránt még tovább növelné a problémák számát, hiszen az egyéni időbeosztás rendkívül nagymértékben megnövelné a tanulók (és szüleik) felelősségét a tanuló teljesítményével, előrehaladásával kapcsolatban.

A technológia azonban hamarosan lehetővé tesz egy újabb, akár félelmetesnek is nevezhető megoldást, mivel lehet, hogy a jövő tanulóit a mesterséges intelligencia fogja tanítani. Ha most egyértelműen ezt az irányt jelölnénk ki a fejlesztők számára, akkor néhány éven belül megvalósítható lenne az, hogy minden tanuló egyénileg tanuljon valamilyen digitális eszköz segítségével egy virtuális tanártól. Az avatar tanár kinézetét, hangját tetszés szerint lehetne megválasztani, be lehetne állítani, hogy milyen stílusban tartsa az órát, és mivel mesterséges intelligencia állna a háttérben, fáradhatatlanul, személyre szabott feladatokkal, egyénileg meghatározott ütemben taníthatná a tanulókat. Minden bizonnyal sokak számára nem csak a tanár, hanem a személyes jóbarát szerepét is betöltené a rendszer, minek következtében viszont sokkal nehezebben tudnának a tanulók valódi személyekkel kapcsolatot kialakítani.

Hogy a vázolt elképzelések közül megvalósul-e valamelyik, azt még nem tudhatjuk, különösen, hogy egy új találmány, vagy valamilyen az egész társadalomra hatást kiváltó tényező alapjaiban változtathatja meg az aktuális megoldás- és szabályrendszert. Az viszont egészen biztos, hogy bármilyen forgatókönyv is valósuljon meg a pedagógushiánnyal kapcsolatban, a jövő oktatásában a digitális háttérrel átszőtt didaktikai megoldások meghatározó szerepet fognak betölteni.

Irodalom

- Buda, A. (2020). *Pedagógusok a digitális korban. Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban*. Gondolat Kiadó.
- Hudáky, R. (2017). *A tantárgyak közül az irodalom identitását érinti legmélyebben a digitális átalakulás*. MTA. https://mta.hu/tudomany_hirei/a-tantargyak-kozul-az-irodalom-identitasat-erinti-legmelyebben-a-digitalis-atalakulas-108318 (2023. 06. 20)
- Csillik, O., Daruka, M., & Sass, J. (2016). Képzett képzendők – képzetlen képzők. In Fodorné Tóth, K. (Ed.), *Tudás, Társadalom, Felelősség. Felsőoktatás és társadalmi felelősség: tudástranszfer partnerségi akciókban és elkötelezettségben* (pp. 86–94). MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért Egyesület.
- Jánk, I. (2020). A helyesírás-tanítás helye és szerepe a nyelvtanórán és az iskolában. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*, XLVI, 45–56. <https://doi.org/10.46437/ActaUnivEszterhazyLinguistica.2020.45>
- Mioduser, D., Nachmias, R., Tubin, D. & Forkosh-Baruch, A. (2003). Analysis schema for the study of domains and levels of pedagogical innovation in schools using ICT. *Education and Information Technologie*, 8(1), 23–36. <https://doi.org/10.1023/A:1023922207476>
- Molnár, Gy. (2011). Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 9, 1038–1047.
- Molnár, Gy. (2015). Teaching and Learning in modern digital Environment. In Szakál, A. (Ed.), *SAMI 2015 IEEE 13th International Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics* (pp. 213–217). Herlany. <https://doi.org/10.1109/SAMI.2015.7061878>
- National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (2010). *Common Core State Standards National Governors Association Center for Best Practices. Council of Chief State School Officers*. Washington D.C. <http://www.corestandards.org/> (2014.01.08.)
- Petraglia, J. (1998). *Reality by Design: The Rhetoric and Technology of Authenticity in Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Racsko, R. (2011). Alternatívák az elektronikus tanulási környezetek kialakítására. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 59(2), 63–73.
- Tari, A. (2012) Kik ezek a gyerekek? A Z generáció az iskolapadban. Fordított szocializáció és netkultúra kamaszkorban. In Tóth-Mózer, Sz., Lévai, D. & Szekszárdi, J. (Eds.), *Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet* (pp. 17–24). ELTE PPK.

Tohani, E. & Aulia, I. (2022). Effects of 21st Century Learning on the Development of Critical Thinking, Creativity, Communication, and Collaboration Skills. *Journal of Nonformal Education*, 8(1), 46–53.

Tóth Pápai, M. (1797). *Gyermek-nevelésre vezető út-mutatás. A' S. Pataki Helvetica Confessiót tartó Collégiumban tanító ifjuság számára.* Elinger János Cs. és Királyi privil. Könyv-nyomtató.

Didactics and Digitization

Didactics constitutes the repository of basic knowledge that future teachers have to obtain to be able to teach. The subject strives to provide the theoretical foundation necessary to become a successful teacher, which is why it is also called "the science of teaching". Didactics seeks to find answers to questions that arise in all teachers, but the answers change as time passes, due to social, economic, and political changes, which are often necessitated by a technological invention or some scientific discovery, like the appearance and spread of digital technology. This article examines how the new hardware and software environments have changed answers to the basic questions of didactics.

Keywords: *didactics, ICT, teachers*

Szemle

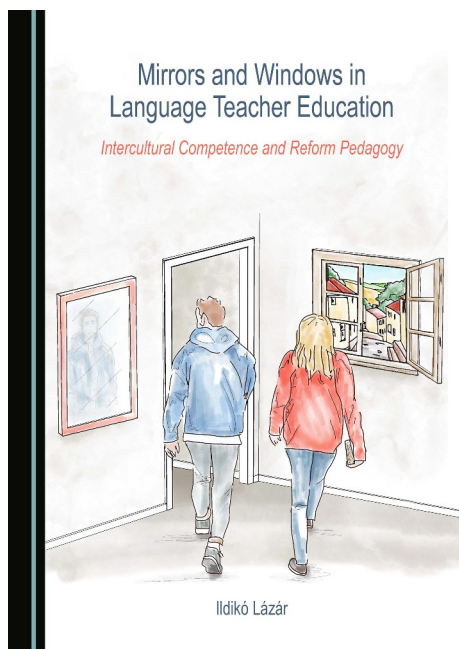
Ildikó Lázár (2022). *Mirrors and Windows in Language Teacher Education. Intercultural Competence and Reform Pedagogy*. Cambridge Scholar Publishing

Kimmel Magdolna

az Eötvös Loránd Tudományegyetem egyetemi adjunktusa
kimmel.magdolna@btk.elte.hu

Ildikó Lázár (2022). Mirrors and Windows in Language Teacher Education. Intercultural Competence and Reform Pedagogy. Cambridge Scholar Publishing

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.1.07



Seldom does it happen that a Hungarian scholar and teacher educator's book gets published in English by a British publisher. The fact that Ildikó Lázár's book was published in English abroad is because she is a widely acclaimed researcher of her field: intercultural communication, intercultural competence development, and language teacher education. Michael Byram, one of the most authoritative researchers of intercultural competence wrote the 'Foreword' to the book, which also proves that Ms. Lázár's work is held in high esteem by fellow scholars. In light of the aforesaid it is sad that this book is not available in Hungary, not even the English language edition,

let alone a Hungarian translation. It would be important to have it translated as the author consistently presents where Hungarian teacher education stands in terms of intercultural education and reform pedagogy against the backdrop of the international, mostly European context, and her research projects, also included in the final part of the book, were also partly conducted in Hungary. Thus this volume could be an important source for language teacher educators and for

teacher educators in general, as well as for researchers who work in this field, and, last but not least, for interested teachers and trainee teachers.

The key metaphors of the book appear in the title: mirrors and windows. These metaphors may have different interpretations. This reviewer's instinctive understanding was that it refers to language learning. There is an adage in Hungary, which claims that a person is worth as many people as many foreign languages they can speak. This adage can be understood to mean that a speaker of a foreign language must also become familiar with the mindset of the target language community, and develop empathy towards them. Thus mastering foreign languages opens up windows for us, widens our horizons, helps us to learn about the world beyond our immediate environment. At the same time, just as we discover the intricacies of our own language while learning a foreign language, seeing our own culture through the eyes of a foreigner helps us to better understand it, helps us to form a more objective self-image. Opening windows on the world and teaching students to perceive their own culture through the mirror of the 'Other' can be regarded as the noblest aims of language teaching, and educating language teachers who can accomplish this task can be regarded as the most elevated mission of language teacher education. The author herself used these powerful metaphors to invite her readers, mostly fellow professionals, to look into the mirror and examine their personal theories of teaching and reflect on their professional practice, and, at the same time, look out of the window to see how their field of expertise has evolved over the past decades.

The book revolves around two key concepts: intercultural competence and reform pedagogy. Intercultural competence is a relatively new one even in applied linguistics or language pedagogy. The concept of communicative competence, coined by Hymes (1972), has become widely accepted and further elaborated on by applied linguists and language pedagogues alike. However, the fact that communication has a cultural dimension upon which the effectiveness and appropriacy of human communication hinges first gained salience in Byram's model, which was described in his book 'Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence' in 1997. Since then the concept has changed enormously. In Byram's 1997 model intercultural meant inter-cultural, i.e. communication between the native speaker members of the target language community and learners of the target language, who come from another cultural community. With the emergence of a globalized world in the decades following the end of the

Cold War, English has turned more and more into a means of intercultural communication between members of communities neither of which has English as its native tongue. Clearly, this is a new situation, which requires developing a new kind of intercultural competence. The challenge posed primarily to the English language teaching profession is tremendous. The book elaborates on what the challenge itself means, how it could be met and what has been achieved so far in both the international and the Hungarian context.

The other central concept of the book is reform pedagogy, which started to evolve in Europe and the US from the second half of the 19th century. Today reform pedagogy has a number of approaches and understandings, but it is most closely associated with learner-centeredness, active learner participation, cooperation and reflection. The author makes the claim that the activities designed along these principles can be used to effectively nurture intercultural competence both in language teacher education and in foreign language classrooms. If intercultural competence is the ‘WHAT’, the competence that should be nurtured in pupils in classrooms and their future teachers in training rooms, then reform pedagogy answers the question of ‘HOW’ this task could be best performed.

The fairly thin volume is surprisingly informative and rich in data. It is divided into three parts; each part is then further divided into three chapters. The first part of the book discusses the theoretical background of the volume. Its first chapter focuses on the concepts of culture, identity and intercultural competence. The concept of culture in and of itself is extremely complex; furthermore, it is inextricably and intimately intertwined with language. Both culture and language are bound up with the individual’s identity, which, in the author’s interpretation, is always complex, multi-layered, and dynamic, as the individual is conceptualized as standing at the crossing point of different group cultures, which are themselves constantly evolving over time. Intercultural encounters are the meetings of such individuals in our rapidly globalizing world, often in multicultural classrooms. To make such intercultural encounters a success calls for interculturally competent speakers. The interculturally competent speaker is defined as someone who ‘has the knowledge of one, or preferably, more cultures and social identities, and has the capacity to discover and relate to new people from other contexts for which they have not been prepared directly’ (Byram & Fleming, 1998, p. 9, cited in Lázár, p. 20.)

Clearly, the foreign language used in most of such intercultural encounters is not the native tongue of either speaker. Therefore, teaching the target language with the aim of achieving native speaker proficiency coupled with mastering the cultural norms and standards of the target language community can no longer be the legitimate aim of foreign language education, especially of English language education. This change not only necessitates giving up pursuing native level proficiency in the target language, which has proved to be elusive for most learners, anyway, but changing the approach to culture teaching completely as well. Culture teaching so far has been limited to teaching some elements of the achievement culture of the target language community in the foreign language classroom, for example some information about its sights, heroes, history etc. Instead, what is required now is teaching norms and standards of behaviour and communication, NOT limited to the target language culture. The rationale behind this change is that the more varied repertoire of cultural norms and standards one is familiar with, the more easily and successfully one can participate in an intercultural encounter. Even more importantly, the new approach to culture teaching calls for the nurturing of certain attitudes, like open-mindedness, tolerance of ambiguity, patience, flexibility, which are indispensable when interacting with people from diverse cultural backgrounds.

Developing intercultural competence is not a stand-alone competence, though. It is one of the many new competences the 21st century calls for, as it is spelt out in the second chapter of the first part. The intercultural dimension is present in the teaching of various school subjects, not only in language education, within or together with the development of *global competence* (p. 27). Preparing pupils to operate successfully and actively in a democratic society, that is to develop their *democratic competence* also has its intercultural dimension. Developing competences for democracy and for global citizenship also necessitates changes in education. It can only take place successfully in a democratic classroom, where teachers' and learners' roles and relationships change profoundly. These changes manifest themselves in educators' teaching and assessment practices, and can only be initiated by those in power position in the classroom: teachers themselves. This is why teacher education is the starting point of the transformation of education. It is the task of teacher education to familiarize trainees with the 21st century goals of education, with teachers' new roles, and the practices they can use in their future classrooms to achieve these goals. The last chapter of the first part summar-

izes those approaches and activities that can be used in the classroom to achieve the ambitious goal of educating the intercultural competent speaker, who can actively participate in a sustainable and democratic global society. These practices and activities stem from what is known in education as reform pedagogy. Hence the author's double focus: intercultural competence and reform pedagogy. The latter is regarded as the appropriate means to achieve the goal of intercultural competence development.

After clarifying the theoretical background, in the second part of the book the author sets out to provide an overview of where putting the above outlined theory into practice stands in the international and the Hungarian context. To achieve this goal, she firstly scrutinizes policy documents, education acts on foreign language education internationally and domestically alike, looking for changes adopted to promote intercultural competence development and the methods and practices of reform pedagogy. The review reveals the increasing importance attached to the development of intercultural competence internationally. Scrutinizing the different versions of the Hungarian National Core Curriculum (Government of Hungary, 1996, 2005, 2012, 2020) published since the regime change shows that education for democratic citizenship and intercultural communication does feature in each version, although with varying understandings and emphasis. Closely connected to the previous topic, the policy documents and acts regulating teacher education in both the international, mainly European, and the Hungarian contexts are reviewed, to see whether teacher education is in line with the changes adopted in language education. The documents reviewed in both contexts show that teacher education is increasingly focusing on the development of trainees' competences, among them their intercultural competence as well as on adopting the principles, approaches, practices and activities of reform pedagogy.

While the policy documents seem to show that there has been a steady progress, both in language education and language teacher education in the last decades, the overview of the empirical research in the second chapter of the second part of the book is less encouraging. The aim of the chapter is to see how the reforms delineated in policy papers and educational acts have impacted on the realities of language teaching and language teacher education internationally and domestically. Most studies reviewed find that teachers' beliefs and practices have not changed in line with the evolving theory and the policy documents. Although teachers are open to nurturing their pupils' intercultural competence, their first

priority is developing their language skills. One of the most important reasons behind teachers' reluctance to engage in developing intercultural competence is their lack of training in this regard. This points to the need of updating pre-service and in-service teacher education to fill this gap in teachers' expertise. The review of the Hungarian scene shows similar tendencies. It seems that learner-centred, reform pedagogy-oriented practices and methods have gained ground, not only in language education but in teaching other subjects as well. (p. 107.) However, teachers find it difficult to include the intercultural dimension into their lessons, for mostly the same reasons as their peers internationally. There is improvement, though: the intercultural dimension is now getting increasingly integrated into the courses of foreign language teacher education in Hungary, so there is hope that future language teachers will take on this mission.

Finally, the last chapter of the 2nd part is a report on on-going research on intercultural education and reform pedagogy in Hungary. The participants of the first project are teachers who participated in a Cooperative Learning workshop designed and facilitated by the author. The research aims to map the change in participants' beliefs and practice regarding the potential of cooperative methods. A second on-going study is based on in-depth semi-structured interviews with teachers to elicit the self-reported changes in their beliefs about teaching during their career. Both studies are to be continued, with a second round of interviews to see if the participants' beliefs and teaching practices have changed in the wake of the first cycle of research.

The third chapter of the second part forms a bridge to the third part of the book, which presents the reprints of the author's three earlier publications. All three articles focus on her research work, and although they have already been published in English abroad, they may be new and of interest for the Hungarian teacher educator community. The first is a report on a project carried out in four groups of language learners in four countries, with a view to developing the learners' intercultural competence. The second presents a self-assessment tool, developed by a group of professionals and edited by the author, which can be used to assess one's own intercultural competence. This seems to be a useful tool for language learners, teachers and teacher educators alike to nurture their self-assessment skills, their self-awareness, as well as their reflective thinking skills. The third article maybe the most appealing to teacher educators: it is a case study, exploring the belief changes of two trainee teachers after attending a course designed to foster their intercultural

tural competence as well as observing their lessons to see to what extent the belief changes were followed by changes in their classroom practice. All the three articles, and the on-going research project presented in the third chapter of the second part reveal a teacher educator who lives up to her principles: theory and practice are inextricably intertwined in her work.

The content of the book is further enriched by some special features. To start with, the author aims to establish a rapport with her readers by including a set of potential research questions, reflective questions and tasks at the beginning of each chapter: one set for potential researchers, one set for teacher educators, and one for interested trainee teachers. These well-thought through reflection inducing questions and tasks help the readers to connect to the content of the upcoming chapter. At the end of each chapter, a set of reflective questions invite the readers to re-consider the content of the chapter for themselves, and connect the ideas to their personal theories of teaching and/or teacher education and their practice. Apart from these features, there are some welcome extras in the Appendices. Namely, a lesson observation schedule and a set of coursebook evaluation criteria. Both these documents feature a set of criteria for general observation and coursebook evaluation and a separate set of criteria for observing or evaluating those features of a lesson or of a coursebook which help nurturing the intercultural competence of learners.

The book is a straightforward and streamlined discussion of what culture teaching and developing the intercultural competence of teachers and pupils mean in the first decades of the 21st century and how these aims can be best achieved by adopting the methods of reform pedagogy. It is admittedly rooted in a worldview which regards multiculturalism and multilingualism as the norm of all contemporary societies, and rearing global citizens who are capable of working towards a democratic society and a sustainable future anywhere in the world as the principal aim of 21st century education. Clearly, not everybody shares this worldview or accepts these aims as the first priorities of education. It is enough to look at the 2020 National Core Curriculum of Hungary (Government of Hungary, 2020). The author herself indicates that it ‘...seems to put more emphasis on developing the learners’ national and European identity...’(p. 74) than on developing their intercultural competence as it is understood by her. However, she admits that it does highlight the aim of ‘acquiring knowledge and understanding of cultural differences and developing attitudes of curiosity and acceptance (p. 74). She

also points out that the word intercultural is not defined in the document, and is often used to refer to the target language culture and civilization. One can safely assume that the 2020 National Core Curriculum (Government of Hungary, 2020) is based on a different worldview, hence all the differences. However, it is not only policy-makers who seem to hold different assumptions about what the cultural dimension of foreign language teaching and foreign language teacher education should involve, or what interculturality may mean. It seems some fellow academics are not convinced, either. One program manager at a Hungarian University is cited to be of the following opinion:

'Interculturality and intercultural education are buzzwords; they are devoid of any real meaning. Many get on this bandwagon to sell their ideas. Interculturality has nothing to do with ELT or teacher training. It is another dimension. Developing the acceptance of difference and the rejection of hate speech are part of the socialization process, and the domains responsible are the family, churches, schools and beyond.' (Holló, 2017, cited in Lázár, 2020, p. 110.)

There are a number of other references in the book (p. 103) that show there are academics who not only deny the importance of the intercultural dimension in language teaching and language teacher education but also question the academic status of educational linguists and language educators. Given that clearly there are controversies among academics regarding interculturality and intercultural competence, it would be interesting to hear about the contentious points, about the arguments raised by both camps. The author refrains from presenting these. However, she convincingly presents the theory, arguments and positions of one party, supported by document analysis and empirical research. Thus this book could be a welcome starter of a professional dialogue over the relevance and thus the place of the intercultural dimension in language teaching and language teacher education, as well as over the place of reform pedagogy in higher education, especially in teacher education. It is high time that all academics – disciplinary professors included – who are involved in teacher education engaged in a meaningful dialogue about how to best educate future professionals, and listened carefully and respectfully to the arguments of the other camp, as it is befitting interculturally competent speakers.

References

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. & Fleming, M. (Eds.) (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.
- Government of Hungary (1996). *National Core Curriculum*. The Ministry of Education.
- Government of Hungary (2005). *National Core Curriculum*. The Ministry of Education.
- Government of Hungary (2012). *National Core Curriculum*. The Ministry of Human Resources.
- Government of Hungary (2020). *National Core Curriculum*. The Ministry of Human Resources.
- Holló, D. (2017). Teaching intercultural communication in English major programmes- the practitioners' voices. *NYELVVILÁG/Language World*, 19, 70–79.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, Part 2 (pp. 269–293). Penguin.

Hamar Pál: Testnevelés: Tudomány – Tervezés – Oktatás – Értékelés

Borosán Livia

a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem egyetemi docense,
borosan.livia@tf.hu

Testnevelés: Tudomány – Tervezés – Oktatás – Értékelés. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó (2022), 275 p. ISBN szám: 978-963-312-344-7

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.1.08



A szerző, Hamar Pál számos könyvet írt és szerkesztett a sporttudomány, a mozgás, a testnevelés tantervméleti, módszertani, illetve gyakorlati területeiről. Új műve a *Testnevelés. Tudomány – Tervezés – Oktatás – Értékelés* címmel jelent meg az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában. A tankönyv jól kezelhető, koherens anyag, amely valódi segítség a testnevelő, gyógytestnevelő tanári pályára készülő hallgatók számára a képzés során, s későbbi szakmai pályájukon is. A könyv a címben jelzett módszertani szakaszok mentén átfogó képet nyújt a testnevelés tudományelméleti kérdéseiről, lebilincselő és informatív módon mutatja be a tantárgy oktatásának nélkülözhetetlen lényegi

alapjait, s jó alapokat kínál a testnevelés-oktatás alapelveinek elsajátításához és alkalmazásához is. Mindezt úgy, hogy közben felkelti a tanárjelöltek és a már gyakorló pedagógusok érdeklődését a testnevelés tanításának elméleti és gyakorlati kérdései iránt.

A testnevelés tanításáról, annak megújításáról, problémáiról gondolkodni napjainkban az egészségesebb társadalom és az emberek jobb életminőségének megteremtése érdekében különösen időszerű. A testedzés (így az iskolai testnevelés)

mindennaposá válása¹ szükséges, de nem elégséges feltétele a mutatók pozitív irányú változásának. Ahhoz, hogy a sport, a sportolás kedvteléssé, az egészséges életmód pedig szükségletté váljon, jól felkészült testnevelő tanárok kellenek. A testnevelés oktatását új alapokra kell helyezni. Ennek első lépése: olyan szakemberek képzése, akik a későbbi gyakorlati szintéren eredményesen terveznek, oktatnak és értékelnek. Ehhez pedig a könyvben tárgyalt három terület átfogó ismerete elengedhetetlen.

A *Testnevelés* című könyv a téma újszerű megközelítése mellett – amely jól tükrözi a terület elmúlt néhány évtizedben bekövetkezett jelentős változásait –, nem feledkezik meg a klasszikus elméletekről. A könyv mindenekelőtt elismeri az elődök témában tett megállapításait, azokat szem előtt tartva, rájuk alapozva a mai kor gyermekszemléletéhez, oktatásirányítói szándékához és módszertani elvárásokhoz igazítva szintetizálja a tudományterület alaptéziseit.

Miközben a fejezeteket nyitó idézeteken keresztül elevenedik meg egy testnevelésről szóló elméleti és módszertani könyv oldalain Apáczai Csere János, Németh László, Prohászka Lajos, valamint Kiss Árpád pedagógiai, történet- és kultúrfilozófiai örökérvényű eszmevilága. Az olvasó felfedezheti és megértheti a témakör célrendszerét, tervezésének történetiségét, fogalmi kereteit, valamint elsajátíthatja a tanítás-tanulás komplementer egységének fenntartásához szükséges ismereteket, megvizsgálhatja az oktatás folyamatát, sorrendjét, és megismerheti e pedagógiai munka felelősségét. Mindezt úgy, hogy közben megtanulja a szakmát, a hivatást, a hozzá kapcsolható oktatási feladatokat, stratégiákat, az értékelést, az óratervezést, az alkalmazható módszereket.

A könyv, „mint ahogy maga a testnevelés-elmélet is, egységbe foglalásra, komplexitásra törekszik” (Hamar, p. 5). Szerkezeti szempontból, a tantárgy oktatásának logikai lépéssorát követve négy markáns fejezetre tagolt tartalmi egységet tár az oktatók, a tanárok és a tanulni vágyók elé. Kiindulópontként az I. fejezet az elméleti alapismereteken keresztül tisztázza a testnevelés és a sport azonosságait, különbségeit, értelmezi az egészségnevelés és az iskolai testnevelés, a testi nevelés fogalmait, összefoglalja a sporttudomány jellemzőit, sajátos jegyeit. A II. fejezet a tudatosság első szakaszát, a tervezést járja körül. A tartalmi irányítás, a tervezés szintjének ismertetését tantervelméleti keretbe ágyazva a hallgatók megismerkedhetnek

¹ E problémákra adott társadalmi válaszként született meg a mindennapos testnevelés gondolata, aminek hatására a Köznevelési törvény (2011) 27. § (11) alapján a 2012/2013-as tanévtől Magyarországon bevezették a kötelező mindennapos testnevelést. Azóta több iskolai-fittségmérési kutatási adat is megjelent, amelyek eredményei azt mutatják, hogy több területen fittebbek lettek a gyerekek, és az egészségi állapotuk is javult.

az órák tervezésével, az oktatási-nevelési-képzési célok meghatározásával. Ehhez a tanári feladatukhoz mintákat is kapnak. Következő lépésként a III. fejezet betekintést nyújt az aktuális módszertani kérdésekbe. Mindezt megalapozza az életkori sajátosságok, az oktatási folyamat, az oktatási módszerek és a szervezési, foglalkoztatási formák bemutatása, elemzése. A záró, IV. fejezet – a pedagógiai munka folyamatjellegét erősítve – az értékelés témakörét gondolja végig, a hibafeltárás elméleti és gyakorlati aspektusain át a testnevelés, illetve a gyógytestnevelés tanításának vonatkozásában. A fejezetek végén található összefoglaló kérdések és feladatok arra ösztönzik a tanulókat és a tanárokat, hogy reflektáljanak a testnevelés oktatásának javítása szempontjából fontos kérdésekre, elindítva ezzel a szakmai fejlődést élénkítő gondolkodást és a témában folytatott vitákat.

Mindezek mellett a tankönyv számos tanulást támogató formai megoldást és tartalmi eszközt mutat be. A fejezetek jól tagolt keretet kaptak: idézettel kezdődnek, megágyazva az adott tartalmi egység szellemiségének, alátámasztva a testi nevelés kulturális és társadalmi szempontú értékességét, a *Bevezetés*, illetve az *Összefoglalás* – tételszerű, rövid, tartalmi kivonat jellegű, fejezet-áttekintésekkel ellátott – alfejezetek által. A tartalmi kifejtés közben, a megértés elősegítése és a fontosabb tartalmak kiemelése érdekében, *oldalsávokat* találunk. A hallgatók a tanulás közben így jobban eligazodhatnak az elméleti kulcskifejezések és a gyakorlati módszertani útmutatók világában. A fejezetek végén található *Összefoglaló kérdések és feladatok* egyfajta ellenőrzőlistaként szolgálhatnak az egyes fejezetekben tárgyalt specifikáció tartalmával kapcsolatban, illetve segíthetik a kulcsfontosságú információk megjegyzését. A kijelölt feladatok megoldása közben a tudás alkalmazására, a hiányosságok feltárására nyílik lehetőség olyan ösztönző módon, amelynek során megtörténik a tartalomról való gondolkodás és nem utolsósorban a vizsgára történő felkészülés megalapozása is. A kötet jól orientálja a testnevelés-elméleti és a módszertani ismereteket oktató kollégákat is, egyrészt oktatási tartalmak struktúrájának bemutatásával, másrészt a szerző, illetve a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem munkatársainak gyakorlati példáinak és jól hasznosítható tananyagainak bemutatásával. A fejezetek után átfogó irodalomjegyzék segíti a további tájékozódást a tantervelmélet, a testnevelés, a gyógytestnevelés, a motiválás, az edzéselmélet, a teljesítményértékelés, a különleges bánásmód, a sportpedagógia, a motoros kompetencia témaköreiben, valamint a legfontosabb jogszabályokat is ismerteti a szerző. A 243. oldalon található összesen tizenhat oldalas betűrendes katalógus, az *Idegen szavak és kifejezések jegyzéke* és a

betűrendbe szedett *Fogalomtár (Glosszárium)* a pedagógusok általános műveltségét és a közös fogalmi rendszert alapozza. Ez utóbbi teljes, ugyanakkor tömör, lényegretörő módon tekinti át a kulcsfogalmak definícióit (ezek a szerkezeti megoldások támogatják a tanulást), megteremtve ezzel az azonos fogalmi gondolkodást, a professzionális tanári gondolkodáshoz nélkülözhetetlen szaknyelv helyes használatának lehetőségét. A könyv 34 ábrát tartalmaz, amelyek a megértést, az elméletek gyakorlati feldolgozását és a tanult ismeretek felidézését segítik elő. A használhatóságot, az eligazodást tovább segíti, hogy az *Ábrajegyzék* közvetlenül a *Tartalomjegyzék* után szerepel, ezzel támogatva a témák közötti eligazodást, megkönnyítve a tudatos téma szerinti keresést.

A könyvben számos tartalmi újdonság található:

- Külön részek foglalkoznak a testnevelés tanításának módszereivel, figyelembe véve a 2020-as NAT tartalmi követelményeit.
- Új tartalom a testnevelés és gyógytestnevelés elméleti és módszertani kérdéseinek egy könyvben történő megjelenítése a különbözőségek kiemelésével.
- A III. fejezet 3. és 4. alfejezete a tanulás élményszerűségét erősítve a 21. századi tananyag-feldolgozási módszereket mutatja be, amelyeknek bemutatása során összekapcsolja a szerző a testi nevelést az érzelmi és a szociális fejlesztés területeivel.
- Nóvum a III. fejezet 6.2 és a IV. fejezet 6. alfejezete is, ahol a testnevelés területén különleges bánásmódot igénylő tanulók és csoportok oktatási és értékelési sajátosságait dolgozza fel a szerző.
- Továbbá átfogó értelmezés olvasható az óratervek célkitűzéseiről és az értékelés funkciójáról.

A könyv tanulói, tanári és oktatói szempontból egyaránt jól használható, praktikus tartalmi keretet nyújt mind a tanulás, mind a tanítás folyamatában. A tematikus részek többoldalú feldolgozása megalapozott, logikus, tudományos gondolatmenetet eredményez. A könyvet felhasználóbarát, a tanulói és a tanári (ön-)reflexiót egyaránt serkentő, a szakmai fejlődést élénkítő gondolkodásmódja miatt ajánlom tankönyvként a testnevelés és a gyógytestnevelés szakos hallgatóknak, segédkönyvként pedig a különböző felsőoktatási intézmények testnevelés, gyógytestnevelés és egészségfejlesztés területén oktatóknak is.

E számunk szerzői

Bicsák Zsanett Ágnes, a Nottingham Trent University, The Centre for Student and Community Engagement kutatója, zsanett.bicsak2018@my.ntu.ac.uk

Borosán Livia, a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem egyetemi docense, borosan.livia@tf.hu

Buda András, a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa, buda.andras@arts.unideb.hu

Ceglédi Tímea, a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar adjunktusa, az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport kutatója, ceglledi-timea@arts.unideb.hu

Fejes József Balázs, az SZTE BTK Neveléstudományi Intézet egyetemi docense, fejesj@edpsy.u-szeged.hu

Horváth Gergely, a Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar hallgatója, horvath.gergely@pte.hu

Kimmel Magdolna, az Eötvös Loránd Tudományegyetem egyetemi adjunktusa, kimmel.magdolna@btk.elte.hu

Kiss Dávid, a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatója, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Oktatókutató Gyakornoki Program, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport, oktatókutató gyakornok, kdkaylin@gmail.com

Mezei Tímea, az SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola doktori hallgatója, mezei.timea@edu.u-szeged.hu

Papp Hunor, a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatója, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Oktatókutató Gyakornoki Program, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport, oktatókutató gyakornok, papphuni@gmail.com

Tóth Emese, a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatója, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Oktatókutató Gyakornoki Program, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport, oktatókutató gyakornok, tothemese099@gmail.com